



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πτυχιακή εργασία

Το πλαίσιο συγκρότησης της έννοιας « η μουσική των παιδιών » :

ιστορικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις.

Φοιτήτρια: Μπαραχάνου Κλεονίκη

Επιβλέποντες καθηγητές: Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Γιάννης Πεχτελίδης

Βόλος, 2010-11

Θα ήθελα να ευχαριστήσω

τη Σμαρώ Ζαγκότση, τη Μόνικα Ανδριανοπούλου και την Ειρήνη Μανωλοπούλου για τη βοήθειά τους.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1 ^ο - Προς μια νέα κοινωνιολογική κατανόηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής μουσικής δημιουργικότητας	5
▪ Παραδοσιακές θεωρήσεις της σχέσης παιδιού και κοινωνίας	5
▪ Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας	7
▪ Έρευνες της κοινωνικής κατασκευής των μουσικοποιητικών πρακτικών των παιδιών	9
Κεφάλαιο 2 ^ο - Η στροφή στην παιδική καλλιτεχνική δημιουργικότητα	16
▪ Οι συνθέτες ‘επισκέπτονται’ τα παιδιά	17
▪ Τα παιδιά ‘επισκέπτονται’ τη σύνθεση	22
Κεφάλαιο 3 ^ο - Ο Πειραματισμός	28
▪ Ο πειραματισμός στη μουσική	28
▪ Πειραματισμός και μουσική εκπαίδευση	32
Κεφάλαιο 4 ^ο - Σύνθεση και πειραματισμός στην εκπαίδευση: ένα παράδειγμα	37
▪ Δύο συναντήσεις με τον Γιάννη	39
▪ Σχόλια	42
Συμπεράσματα	45
Βιβλιογραφία	47
Παράρτημα	50

Περίληψη

Οι θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής αμφισβήτησαν τις παραδοσιακές αντιλήψεις που εμφανίζουν το παιδί πλήρως εξαρτημένο από τους ενήλικες και το ανέδειξαν ως ενεργό υποκείμενο της κοινωνικής ζωής. Ένα σύνολο παραγόντων (κοινωνικών, πολιτισμικών κλπ.) εμφανίζονται να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν την παιδική ηλικία αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και την πολλαπλότητά της. Στη μουσική των παιδιών αποτυπώνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας όπως αυτή συγκροτείται ως μία κοινωνικο- πολιτισμική διαδικασία.

Οι έρευνες των εθνομουσικολόγων μελέτησαν τη μουσική των παιδιών σε διαφορετικά ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Τα συμπεράσματά τους αμφισβήτησαν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για την ‘απλότητα’ ως κύριο χαρακτηριστικό της παιδικής μουσικής και διέκριναν ένα πλούτο ιδεών και πρακτικών. Εκτός των άλλων ανέδειξαν ως απαραίτητη και αναγκαία τη συνομιλία της μουσικής των παιδιών με τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ταυτόχρονα, η παιδική τέχνη αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τους καλλιτέχνες του 20^{ου} αι., ζωγράφους, ποιητές και μουσικούς, που ζήλεψαν και προσπάθησαν να μιμηθούν τη φρεσκάδα και τον αυθορμητισμό της παιδικής αντίληψης. Την ίδια εποχή, η πειραματική μουσική άνοιξε καινούργια μονοπάτια για τη σύνθεση και την εκτέλεση της μουσικής που επηρέασαν και τις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές. Από τα μέσα του αιώνα και μετά, οι μουσικοπαιδαγωγοί εφαρμόζουν τον πειραματισμό στην τάξη. Η σύνθεση ως μια διαδικασία που αναδύεται μέσω του αυτοσχεδιασμού δίνει την ευκαιρία στα παιδιά για προσωπική έκφραση και τους αναδεικνύει ως δημιουργικούς μουσικούς.

Εισαγωγή

«Θέλω να μάθω πιάνο!» Το έβλεπα στο όνειρό μου, το ζητούσα με λαχτάρα από τη μητέρα μου, το απαιτούσα με την χαριτωμένα αυθάδικη ειλικρίνεια των παιδιών. Οτιδήποτε άλλο κι αν έκρυβε αυτή η παιδική μου απαίτηση, αυτό που αναγνωρίζω μεταξύ άλλων και εκ των υστέρων είναι την ανάγκη μου να ακούσουν οι άλλοι μέσα από τη μουσική την προσωπική μου φωνή. Την ίδια ανάγκη αναγνωρίζω στα πρόσωπα των μαθητών μου κάθε στιγμή που κάθονται μπροστά από το πιάνο.

Θεωρώ λοιπόν πως ο ρόλος του δασκάλου - αναγνωρίζοντας την ανάγκη των παιδιών για δημιουργικότητα - είναι να τους προσφέρει ευκαιρίες ανακάλυψης της προσωπικής τους ταυτότητας και να ανοίξει διάπλατα τους ορίζοντες για να αναπτύξουν την προσωπική τους σχέση με τη γνώση. Έτσι, το μάθημα της μουσικής δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών αλλά αναπτύσσει και αναδεικνύει την ιδιαίτερη σχέση του παιδιού με τη μουσική και ακόμα περισσότερο συνδέει τη μουσική με την κοινωνική του ζωή. Μέσα από τις εξερευνητικές διαδικασίες του πειραματισμού ξεδιπλώνονται όλες οι αυτές οι ευκαιρίες. Το παιδί ανακαλύπτει, δοκιμάζει, κρίνει και εν τέλει γίνεται το ίδιο ο δημιουργός των ιδεών και των πράξεών του.

Στην παρούσα εργασία επιχείρησα να περιγράψω πως η μουσική των παιδιών αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας συγκρότησης της κοινωνικής τους ταυτότητας και ποιες παιδαγωγικές πρακτικές συνηγορούν προς μία τέτοια κατεύθυνση. Έτσι, μέσα από τους προβληματισμούς που θέτει η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας αναφέρομαι στις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τα μέσα του περασμένου αιώνα και μετά και - που άνοιξαν το δρόμο για μια καινούργια θεώρηση της έννοιας 'η μουσική των παιδιών'.

Κεφάλαιο 1^ο

Προς μια νέα κοινωνιολογική κατανόηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής μουσικής δημιουργικότητας

Η μουσική παιδαγωγική παραδοσιακά αντιλαμβάνεται την έννοια μουσικό έργο ως τον ακρογωνιαίο λίθο της μουσική εμπειρίας και θεωρεί ότι ο ρόλος της παιδαγωγικής είναι να μάθει στα παιδιά να κατανοούν (ακρόαση) και να ξαναφέρνουν στο φως (εκτέλεση) το νόημα των μουσικών έργων το οποίο περικλείεται μέσα στο έργο και μας παραδίδεται μέσα από την σημειογραφία του. Αντίθετα, ο Christopher Small προτάσσει την μουσική πράξη έναντι του μουσικού έργου, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της μουσικής μέσα από μια καινούργια οπτική γωνία: «Αν πάλι σκεφτούμε τη μουσική ως πράξη αντί για πράγμα και την πράξη ως κάτι που αφορά σχέσεις, τότε βλέπουμε ότι όποιο νόημα κι αν έχει ένα μουσικό έργο, αυτό έγκειται στις σχέσεις που γεννιούνται όταν παίζεται το κομμάτι» (2010: 215). Και συνεχίζει: «Το πώς σχετιζόμαστε είναι το ποιοι είμαστε. Όποιον τρόπο κι αν σκεφτούμε για να καθορίσουμε ένα ανθρώπινο όν, θα εμπεριέχει μια σχέση με τους άλλους. Οι σχέσεις μας μάς καθορίζουν. Αλλάζουν καθώς αλλάζουμε και αλλάζουμε καθώς αλλάζουν. Επίσης, το ποιοι είμαστε είναι το πώς σχετιζόμαστε» (2010: 220).

Ο Small υποστηρίζει πως η μουσική πράξη και εμπειρία αποτελεί θεμελιωδώς μια πράξη προσδιορισμού των σχέσεών μας με τους άλλους και γι' αυτό είναι τελικά μια πράξη αυτοπροσδιορισμού. Ποιοι είμαστε αλλά και ποιος είμαι. Εντοπίζει το νόημα που περιέχεται σε ένα μουσικό έργο όχι στο έργο καθαυτό αλλά στις σχέσεις που δημιουργεί η επιτέλεσή του.

▪ Παραδοσιακές θεωρήσεις της σχέσης παιδιού και κοινωνίας

Στην πρόταση του Small «όποιον τρόπο κι αν σκεφτούμε για να καθορίσουμε ένα ανθρώπινο όν, θα εμπεριέχει μια σχέση με τους άλλους» αναδεικνύεται η έννοια της

αλληλεπίδρασης ως σημαντικός παράγοντας προσδιορισμού του ατόμου. Σύμφωνα με την ψυχολογία, από την παιδική ηλικία, αρχίζει η διαμόρφωση της εικόνας του ατόμου για τον εαυτό του. Ο Vygotsky θεωρεί πως η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού προχωρεί μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους άλλους και πιστεύει ότι για να κατανοήσουμε τη γνωστική ανάπτυξη πρέπει να εξετάσουμε τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν τα παιδιά (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 90).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, στις αρχές του 20ου αιώνα, θεωρούν τον εαυτό ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η έννοια του "κοινωνικού εαυτού" του William James (1842-1910), έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης (C. Cooley, G. H. Mead). Ο Cooley (1902) υποστηρίζει πως η εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του μοιάζει με έναν κοινωνικό καθρέπτη ("looking glass self" - εικονικός ή κατοπτρικός εαυτός), δεδομένου ότι η εικόνα μας συντίθεται από τις εντυπώσεις των άλλων. Σύμφωνα με τον Cooley, ο εαυτός παρουσιάζει τις αντανακλώμενες επιδοκμασίες των σημαντικών άλλων, ενώ η Harter (1985) σημειώνει ότι οι σημαντικοί άλλοι απαρτίζονται από τους γονείς, τους δασκάλους, τους στενούς φίλους, τους συναδέλφους και η ιεραρχική τους σημαντικότητα μεταβάλλεται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο ζωής του κάθε ατόμου (Trent, Cooney & Russel, 1996). Ο Mead διατυπώνει τη θεωρία του για τη διαδικασία συγκρότησης του εαυτού αναδεικνύοντας το παιχνίδι των παιδιών σε διαδικασία κατάκτησης της ατομικής ταυτότητας (Wetherell, 2005).

Ειδικότερα οι σχέσεις παιδιού και κοινωνίας μελετήθηκαν από την κλασσική και από τη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Η κλασσική κοινωνιολογία περιγράφει την παιδική ηλικία σε άμεση αναφορά με τις θεωρίες της κοινωνικοποίησης, κυρίως της λειτουργιστικής και δομολειτουργιστικής προσέγγισης (E. Durkheim, T. Parsons). Βασικό μέλημα αυτής της θεωρητικής τάσης είναι η διατήρηση της τάξης και της σταθερότητας της κοινωνίας που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της κοινωνικοποίησης. Έτσι, η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία αφομοίωσης των κοινωνικών κανόνων και εσωτερίκευσης των αξιών και των κοινωνικών προτύπων που θα εξασφαλίσουν την επιθυμητή ισορροπία στην κοινωνία. Η άσκηση κοινωνικού ελέγχου κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα που θα υπονομεύσουν την κοινωνική σταθερότητα και ισορροπία.

Η κλασσική κοινωνιολογία ερευνά την παιδική ηλικία με έμμεσο τρόπο κυρίως μέσω των θεσμών που συγκροτούνται γύρω από αυτή. Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη, οι θεσμοί

φανερώνουν τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κοινωνίας και ζητούν από τα παιδιά την αποδοχή τους. Το παιδί τοποθετείται στο περιθώριο μιας κοινωνίας που διαμορφώνουν και ελέγχουν οι ενήλικοι. Γίνεται αντιληπτό ως ένας παθητικός δέκτης που αναμένεται να προσαρμοστεί στις προδιαγραφές της ενήλικης κοινωνίας, ως ένας εν δυνάμει ενήλικος που έχει ανάγκη από την καθοδήγηση και τις παρεμβάσεις των ενηλίκων. Αυτή η αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας ακολουθείται από μια σειρά στάσεων και αντιλήψεων που έχουν άμεση επίδραση στην καθημερινή ζωή του παιδιού και που διαμορφώνουν και συγκροτούν την ταυτότητά του (Μακρυνιώτη, 1987).

▪ **Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας**

Η νέα κοινωνιολογία αναγνωρίζει την παιδική ηλικία ως βασικό συστατικό της κοινωνικής δομής. Ερμηνεύεται και προσδιορίζεται στη βάση της κοινωνικής ταυτότητας και όχι στη βάση του ηλικιακού φάσματος. Τα βασικά σημεία τα οποία αποτελούν τον πυρήνα αυτής της θεώρησης για την παιδική ηλικία είναι:

- Η παιδική ηλικία δεν αποτελεί μια και μοναδική अपαράλλακτη εμπειρία αλλά μεταβάλλεται ιστορικά και κοινωνικά.
- Η έννοια της ιδιαιτερότητας- διαφορετικότητας που περιγράφει την παιδική ηλικία κυρίως με βιολογικούς όρους, αποδίδοντας σ' αυτήν ένα σύνολο αρνητικών χαρακτηριστικών και ελλείψεων (έλλειψη κρίσης και λογικής, απειρία κλπ.). Έτσι:
 - Το παιδί ορίζεται πάντα σε σχέση με τον ενήλικο - και ειδικότερα με τον ενήλικο που δεν είναι και κατά προέκταση η παιδική ηλικία ως μια περίοδος προετοιμασίας για την μελλοντική ενήλικη ζωή.
 - Υπάρχει μια ασύμμετρη σχέση εξουσίας μεταξύ παιδιού και ενήλικα που συντηρείται από τα αρνητικά γνωρίσματα που συνοδεύουν το παιδί και αφορά θέματα δικαιωμάτων, επιρροής κλπ.
- Ο διαχωρισμός των δύο ηλικιακών κατηγοριών είναι αυθαίρετος και χωρίς συνοχή. Η παιδική ηλικία είναι μια ανακάλυψη της σύγχρονης κοινωνίας που προκύπτει από την ευρύτερη τάση της κοινωνίας να προβαίνει σε κατηγοριοποιήσεις με βάση την ηλικία (Μακρυνιώτη, 1987).

Οι James, Jenks & Prout (1998) διακρίνουν τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις προκειμένου να σκιαγραφήσουν την έννοια της παιδικής ηλικίας οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά και τελείως αντιθετικά στοιχεία μεταξύ τους. Οι διαφορές απαντώνται τόσο στο επίπεδο της μεταθεωρίας όσο και στο επίπεδο της μεθοδολογίας:

1. Η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνική κατασκευή ή η παιδική ηλικία ως κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια (the socially constructed child).
2. Η παιδική ηλικία ως αυτόνομη και διακριτή κοινωνική κατηγορία (the tribal child).
3. Το παιδί ως μειονοτική ομάδα (the minority group child).
4. Η παιδική ηλικία ως απόρροια των κοινωνικών δομών (the social structural child).

Αναλυτικότερα:

Για να περιγράψει κανείς την παιδική ηλικία, ή οποιαδήποτε άλλη έννοια ως “κοινωνικά κατασκευασμένη” θα πρέπει εξ αρχής να αποβάλει τις εδραιωμένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις και βεβαιότητες γι’ αυτή. Η πρώτη προσέγγιση υιοθετεί ένα ερμηνευτικό χαρακτήρα και αναζητά τις απαρχές της συγκρότησης της έννοιας της παιδικής ηλικίας μέσα στο κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αυτή γεννιέται κι εξελίσσεται. Η παιδική ηλικία δεν παρουσιάζεται ως μία και μοναδική, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, αλλά επηρεάζεται από μεταβλητές όπως το φύλο, η τάξη, η εθνότητα, η θρησκεία, ο πολιτισμικός περίγυρος κλπ. και γι’ αυτό μιλάμε για πολλές και διαφορετικές παιδικές ηλικίες. Το παιδί αποδεσμεύεται από τον παθητικό ρόλο του και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή.

Η δεύτερη οπτική περιγράφει τις κουλτούρες της παιδικής ηλικίας ως κοινότητες με δική τους οργάνωση, παράδοση, κανόνες και όρια. Ως ανεξάρτητους χώρους, διακριτούς από αυτούς των ενηλίκων με σχετική αυτονομία. Αυτοί οι χώροι, ανοίκειοι ή και άγνωστοι στους ενηλίκους, μπορούν να προσεγγισθούν από αυτούς μέσω προσεκτικής και εντοπισμένης έρευνας που θα αναδείξει την οπτική των ίδιων παιδιών όσον αφορά τις εμπειρίες τους.

Ο χαρακτηρισμός “μειονοτική ομάδα” είναι περισσότερο μια ηθική παρά δημογραφική ταξινόμηση και η προσέγγιση αυτή αναπτύσσει μια ιδεολογία υπεράσπισης των δικαιωμάτων του παιδιού σε μια κοινωνία όπου κυριαρχούν οι ενήλικοι.

Η παιδική ηλικία ως “απόρροια των κοινωνικών δομών” αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα παιδιά διαμορφώνονται ως κατηγορία ή ομάδα κοινωνικά δρώντων υποκειμένων. Παρότι τα χαρακτηριστικά τους διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία, μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο εμφανίζουν μια ομοιομορφία. Έτσι, το κοινωνικά δομημένο παιδί έχει παγκόσμια χαρακτηριστικά που επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τους κοινωνικούς θεσμούς κάθε επιμέρους κοινωνικού πλαισίου (James, Jenks & Prout, 1998/2010).

Ο συνδυασμός αυτών των τρόπων προσέγγισης της παιδικής ηλικίας αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο αναζήτησης και πλαισιοθέτησης προκειμένου να περιγράψουμε τις κοινωνιολογικές συνισταμένες όσον αφορά τη συγκρότηση της έννοιας “η μουσική των παιδιών” και ειδικότερα της έννοιας “η δημιουργική μουσική των παιδιών”.

▪ Έρευνες της κοινωνικής κατασκευής των μουσικοποιητικών πρακτικών των παιδιών

Στις θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής, η παιδική ηλικία εξετάζεται και γίνεται κατανοητή μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο και επηρεάζεται από παράγοντες όπως η τάξη, η εθνότητα, το φύλο, η θρησκεία κλπ. Ωστόσο, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά απλά διαμορφώνονται από τις κοινωνικές δομές αποδεχόμενα παθητικά επιταγές, απαιτήσεις, προσδοκίες αλλά αντίθετα, αποκτούν ενεργητικό ρόλο, γίνονται δρώντα υποκείμενα και αλληλεπιδρώντας με ομηλικούς και ενηλίκους διαμορφώνουν τη δική τους κουλτούρα. Ο Κανελλόπουλος (2010) υποστηρίζει ότι «τα παιδιά δημιουργούν μουσική πάντοτε μέσα σε κοινωνικά πλαίσια που δημιουργούνται και συντηρούνται μέσω θεσμοποιημένων πρακτικών και άτυπων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες με τη σειρά τους παράγουν συγκεκριμένες ‘αναγνώσεις’ αυτών των μουσικοποιητικών προσπαθειών των

παιδιών»¹ (σ. 119). Αναφέρει πως μια πλειάδα ερευνών έχουν τα τελευταία χρόνια προσπαθήσει να περιγράψουν και να αναλύσουν τι σημαίνει παιδική μουσική και να αναδείξουν ποια είναι η σχέση των πρακτικών μάθησης με τις προσπάθειες των παιδιών να κάνουν μουσική μέσα την εκπαίδευση.

Η εθνογραφική έρευνα δίνει την ευκαιρία στους ενηλίκους να εισχωρήσουν στον κόσμο των παιδιών και να αναδείξουν μέσα από τις καθημερινές τους εμπειρίες τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του κόσμου. Ένας βασικός λόγος να μελετήσει κανείς τις παιδικές μουσικές κουλτούρες είναι γιατί αποτελούν τον κατεξοχήν χώρο στον οποίο αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν, μαθαίνουν και χειρίζονται τα υλικά της δημιουργίας τους (Christensen & James, 2008: 1-9).

Η εθνομουσικολογία έχει μελετήσει την παιδική μουσική κυρίως μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών και ιδιαίτερα το παιχνίδι. Το παιδικό παιχνίδι αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας όσων ασχολούνται με την παιδική ηλικία αφού μέσα από αυτό το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο, ικανοποιεί τις ανάγκες του, αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Όπως σημειώνει η Μακρυνιώτη «Μέσω του ομαδικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει ό,τι χαρακτηρίζει την κοινωνική ζωή και όσα απαιτούνται για να ενταχθεί σ' αυτή» (Μακρυνιώτη, 2001: 17).

Εξάλλου, το παιχνίδι και η μουσική σε πολλούς πολιτισμούς αποτελούν πρακτικές που συμπληρώνουν η μία την άλλη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πληροφορία που δίνει ο εθνομουσικολόγος και σημειολόγος Jean Jacques Nattiez, στο βιβλίο του 'Music and Discourse: Toward a Semiology of Music' (1990). Μετά από προσωπική του εθνογραφική έρευνα για τον πολιτισμό των Ινουίτ (Εσκιμώοι του Μόντρεαλ), αναφέρει ότι στην γλώσσα τους η λέξη 'μουσική' απουσιάζει. Η πιο σχετική λέξη είναι η λέξη 'Nípi' με την οποία αναφέρονται σε πράγματα που έχουν σχέση με την μουσική αλλά είναι πολύ πιο γενική από την ίδια την μουσική (περιλαμβάνει τόσο την τέχνη της μουσικής, όσο και τον θόρυβο και τον ήχο της ομιλίας). Όμως, με τη λέξη 'katajjaq' αναφέρονται στην πιο γνωστή μουσική τους πρακτική που γίνεται αντιληπτή ως παιχνίδι (σ. 56).

¹ «Children always make music in social contexts which are created and sustained through institutionalized practices and informal social interactions which 'produce' particular 'readings' of these music-making endeavours» (Kanellopoulos, 2011: 119)

Η έρευνα των Gladys Moorhead και Donald Pond (1941) αναδεικνύει τον ξεχωριστό μουσικό κόσμο των παιδιών σε σχέση με αυτόν των ενηλίκων και αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της προσέγγισης 'tribal child' των James, Jenks & Prout. Οι Moorhead & Pond έκαναν λόγο για τον μουσικό κόσμο των παιδιών ως έναν κόσμο διακριτό από αυτόν των ενηλίκων. Το ενδιαφέρον του Pond που ήταν συνθέτης, εστιάζοταν στη δημιουργία ξεχωριστών μουσικών κοινοτήτων των παιδιών 'ανεπηρέαστων' ή 'αμόλυντων' από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Πίστευε σε μια εσωτερική μουσικότητα που ενυπάρχει στην παιδική ηλικία και περιγράφει τον μουσικό κόσμο των παιδιών ως έναν κόσμο κλειστό, αυστηρά οριοθετημένο, που συνδιαλέγεται μόνο με τον εαυτό του². Το όραμά του, που μοιάζει ουτοπικό ήταν η δημιουργία μουσικών κοινοτήτων των παιδιών στις οποίες η μουσική δημιουργικότητα ενσωματώνεται μέσα στην καθημερινή ζωή (Kanellopoulos, 2011: 122-123).

Η Kathryn Marsh σε μια έρευνα που διήρκεσε 15 χρόνια, μελέτησε τη μουσική των παιδιών σε χώρες όπως Αυστραλία, Νορβηγία, Αμερική, Μ. Βρετανία, Ν. Κορέα. Η Marsh εξετάζει τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών ερευνώντας τον προαύλιο χώρο του σχολείου και τον χώρο του παιχνιδιού τους (τα μουσικά παιχνίδια, τα τραγούδια, το χορό, τα αστεία κλπ.). Διακρίνει στις δραστηριότητες των παιδιών ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επηρεάζονται από το στενό κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (τοπική μουσική, συνήθειες και έθιμα). Αναφέρει ότι πολλοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει μεγάλες διαφορές μεταξύ των πρακτικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη και αυτών που υιοθετούν τα παιδιά στο χώρο του παιχνιδιού τους και τονίζει την ανάγκη να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στον χώρο της αυλής του σχολείου και στην τάξη μεταφέροντας σ' αυτήν τη φρεσκάδα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Marsh, 2008).

Ακόμα, οι εθνομουσικολογικές μελέτες των Brailou (1954), Blacking (1967) κ.α. στοχεύουν στο να ερευνήσουν τα χαρακτηριστικά της μουσικής των παιδιών μέσα από το μουσικό παιχνίδι και το τραγούδι και να αναδείξουν παγκοσμιότητά τους, αντιμετωπίζοντας το μουσικό κόσμο των παιδιών ως ένα χώρο ξεχωριστό από αυτόν των ενηλίκων. Πιο σύγχρονες εθνομουσικολογικές μελέτες (Addo, 1995; Gaunt, 1997-2006) επιχειρούν να ερευνήσουν τη μουσική των παιδιών μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνεται,

² « Here, the child's musical world is seen as possessing a 'closed' or 'bounded' sociality: the children let their predispositions flourish in a free musical environment that interacts only with itself» (Kanellopoulos, 2011:122-123).

αντιμετωπίζοντας τη μουσική όχι ως ένα στατικό αλλά ως ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο φαινόμενο, προσεγγίζοντας τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής (the socially constructed child).

Πρέπει να τονιστεί ότι οι σύγχρονες έρευνες των εθνομουσικολόγων απορρίπτουν τον μουσικό εξελικτισμό που στηρίχθηκε σε παρατηρήσεις για τα μουσικά παιχνίδια και τραγούδια των παιδιών αλλά μέσα από την ενήλικη ματιά (Κανελλόπουλος, 2011:124). Πιο συγκεκριμένα:

Η Marsh στο βιβλίο της 'The Musical Playground' (2008: 6-15) αναφέρεται στα δύο μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα - Orff-Schulwerk και Kodaly - που καθιερώθηκαν στην Ευρώπη και επηρέασαν βαθύτατα τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών αποτέλεσαν τη βάση των δύο συστημάτων. Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Marsh, η υιοθέτηση και η εφαρμογή των ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων της μουσικής των παιδικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη ως παιδαγωγικό υλικό, στηρίχθηκε στις αντιλήψεις των ενηλίκων για τα χαρακτηριστικά των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Έτσι, οι ρυθμοί και οι μελωδίες στο σύστημα Orff διδάσκονται σταδιακά, ξεκινώντας από τις πιο απλές, 'παιδικές' μορφές (οι οποίες θεωρούνταν ότι απηχούσαν και πανάρχαια χαρακτηριστικά της ηχητικής οργάνωσης - child-like, primitive - και οι οποίες είναι οικίες στα παιδιά) στις πιο σύνθετες (έντεχνη μουσική της Δύσης). Ακόμα, η πεντατονική κλίμακα, ως ένας ηχητικός χώρος που το παιδί μπορεί να αυτοσχεδιάσει με ασφάλεια, χωρίς να εκτίθεται στη δυσαρμονία των ήχων, χρησιμοποιείται ευρέως στην Orff-Schulwerk πρακτική. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Orff:

«Η στοιχειακή μουσική λειτουργεί σε ένα επίπεδο προ-διανοητικό, στερείται μεγάλης φόρμας, εστιάζει σε απλές δομές που βασίζονται στη διαδοχή, σε οστινάτα, και σε μικρά ροντό. Είναι γήινη, φυσική, είναι σχεδόν μια φυσιολογική λειτουργία. Μπορούν όλοι να την μάθουν και να την ευχαριστηθούν. Είναι [επομένως] ιδιαίτερα κατάλληλη για τα παιδιά». (Orff, 1963/1990: 14, στο Marsh, 2008: 7)³

Με παρόμοιο τρόπο, το σύστημα του Ούγγρου μουσικοπαιδαγωγού Zoltan Kodaly στηρίχθηκε στα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού και στο κατάλληλα προσαρμοσμένο αντίστοιχο μουσικοπαιδαγωγικό υλικό. Η μουσική του παιδιών εκφράζεται μέσα από απλά μουσικά

³ «Elemental music is pre-intellectual, it lacks great form, it contents itself with simple sequential structures, ostinatos, and miniature rondos. It is earthy, natural, almost a physical activity. It can be learned and enjoyed by anyone. It is fitting for children» (Orff, 1963/1990, σ. 142, στο Marsh, 2008, σ.7)

στοιχεία (ρυθμός, μελωδία, δομή κλπ) και ακολουθεί μια πορεία ανάπτυξης και εξέλιξης προς την πιο περίπλοκη 'ενήλικη' μουσική (Marsh, 2008).

Ο μουσικός εξελικτισμός (musical evolutionism) ήταν μια τάση που κυριάρχησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ακολουθήθηκε τόσο από τα δύο αυτά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα όσο και από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αυτά επηρέασαν. Η πορεία από το στοιχειώδες στο περίπλοκο και το καλά οριοθετημένο μουσικό περιβάλλον που εφαρμόζεται στις δύο μεθόδους φανερώνει και τη στάση των συστημάτων απέναντι στην παιδική ηλικία. Η απλότητα ως κύριο χαρακτηριστικό της μουσικής των παιδιών προβάλλεται ως ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας. Υπονοεί ένα σύνολο άλλων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που συνοδεύουν την παιδική ηλικία όπως απειρία, έλλειψη κρίσης κλπ. και συντηρεί και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Το παιδί παρομοιάζεται με τον 'πρωτόγονο' και η εξέλιξή του προς την ωριμότητα παραλληλίζεται με την εξέλιξη του πολιτισμού, από τις πρωτόγονες στις σύγχρονες (δυτικές) κοινωνίες (Μακρυγιάννη, 1987).

Σύγχρονες έρευνες (Campbell, 1998; Riddell, 1990) έχουν δείξει ότι η μουσική των παιδιών χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ρυθμική αλλά και μελωδική περιπλοκότητα από αυτή που χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό υλικό. Η Elly Basic (1986) αμφισβητεί την μονοδιάστατη αναπτυξιακή προσέγγιση των μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων θεωρώντας ότι η αντίληψη του ενήλικα για την πορεία και την εξέλιξη από το εύκολο στο δύσκολο μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από τις εμπειρίες του παιδιού. Ισχυρίζεται ότι η μουσική των παιδιών χαρακτηρίζεται από μουσικό πλούτο και η απλούστευσή της προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό υλικό στην τάξη μπορεί να υποσκάψει την δημιουργική δυναμική της παιδικής φαντασίας. Όπως σημειώνει η Marsh (2008), «Η έννοια της εξελικτικής καταλληλότητας είχε σημαντική επίδραση την παιδαγωγική σκέψη του ύστερου 20^{ου} αιώνα (Bredenkamp, 1987). Ταυτόχρονα όμως έχει αμφισβητηθεί η εγκυρότητα της δημιουργίας περιοριστικών μουσικοπαιδαγωγικών περιβαλλόντων στη βάση της αντίληψης ότι τα παιδιά, όπως και οι πρωτόγονοι, έχουν περιορισμένες μουσικές και εννοιολογικές δυνατότητες» (σ. 8)⁴.

Η θέση της Basic ενισχύεται από το γεγονός ότι, μέχρι και το 1980, η πλειονότητα των ερευνών που αφορούν την παιδική ηλικία χαρακτηριζόταν από ένα ενηλικοκεντρισμό, που σημαίνει ότι ήταν έρευνες *επάνω στα* παιδιά και όχι έρευνες *με* παιδιά. Οι έρευνες *επάνω στα*

⁴ «While the notion of developmental appropriateness has had a significant influence on educational thought in the later stages of the twentieth century (Bredenkamp, 1987), the validity of creating for educational purposes an overly limited musical environment (equated both with the limited musical and conceptual abilities of children and with musical primitivism) is open to question» (K. Marsh, 2008, σ. 8).

παιδιά προβάλλουν την οπτική και τις αντιλήψεις των ενηλίκων και αποσιωπούν τη φωνή των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να έχουν τη δική τους οπτική για τον κόσμο που άλλοτε αντανακλά και άλλοτε αποκλίνει από την οπτική των ενηλίκων. Το ζητούμενο λοιπόν για την έρευνα είναι να κατανοήσει τις πρακτικές και τις στρατηγικές που τα παιδιά επινοούν και υιοθετούν στους διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους, μαθαίνοντας έτσι με ποιο τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν, χειρίζονται και αναπαράγουν τα πολιτισμικά πρότυπα (Christensen & James, 2008: 1-9).

Εκτός των άλλων, η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία αμφισβητεί την αντίληψη ότι η ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί μια συγκεκριμένη και αδιαφοροποίητη πορεία και ερευνά τις πραγματικές συνθήκες ανάπτυξης του παιδιού μέσα το κοινωνικό και πολιτισμικό του περίγυρο. Το ερώτημα που τίθεται είναι πως η εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ανάπτυξη του παιδιού και τις συνιστώσες που διαμορφώνουν τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία δραστηριοποιούνται τα παιδιά, θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον ανοιχτό σε ερεθίσματα και πρόσφορο για να κάνουν τα παιδιά τη δική τους μουσική.

Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας, η τεχνολογία και η παγκοσμιοποίηση επηρέασαν και αναμόρφωσαν τις λεγόμενες ‘παιδικές κουλτούρες’. Ο Postman θεωρεί πως η τεχνολογική έκρηξη που συνέβη τον 20^ο αιώνα συνετέλεσε στην γρήγορη και συνολική αποκάλυψη του κόσμου των ενηλίκων στα παιδιά. Η Marsh παρατηρεί ότι μέσω της τεχνολογίας το ηχητικό περιβάλλον των παιδιών αλλάζει και διευρύνεται και η Lucy Green τονίζει την ανάγκη γεφύρωσης της δημοφιλούς μουσικής των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη που προκύπτει όλο και περισσότερο είναι η συνομιλία του κόσμου των παιδιών με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. «Καθώς η μουσική αλλάζει μέσα από την τεχνολογία και τη μείξη διαφορετικών παραδόσεων, κοντινών ή μακρινών, προσφέρεται στα παιδιά ένα μεγάλο εύρος μουσικών τρόπων έκφρασης προς ακρόαση ή εκτέλεση»⁵ (Campbell & Scott-Kassner, 1995: 12 στο Marsh, 2008: 12).

Ταυτόχρονα, η τέχνη του 20^{ου} αιώνα, αναζητά νέους τρόπους έκφρασης. Οι καλλιτέχνες του μοντερνισμού ανακαλύπτουν την παιδική τέχνη και εμπνέονται από αυτήν. Η μουσική

⁵ «As music is transformed by technology and by the blending of cultural traditions from near and far, children are offered a wide array of expressions from which to choose for listening and performing» (Campbell and Scott-Kassner, 1995, σ. 12 στο Marsh, 2008, σ. 12).

εκπαίδευση δείχνει την τάση να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις και αλλάζει ριζικά μετά το 1950-60. Το 1959 ο Άγγλος συνθέτης Peter Maxwell Davies (γ. 1934) γράφει μουσική χρησιμοποιώντας στοιχεία ελεγχόμενου αυτοσχεδιασμού, ως αποτέλεσμα της δουλειάς με τους μαθητές του στο Cirencester Grammar School. Η Basic εφαρμόζει νέους τρόπους διδασκαλίας της μουσικής που συνδυάζουν τις τέχνες, εκμεταλλευόμενη τη φαντασία και την εγγενή δημιουργικότητα των παιδιών. Η εξερεύνηση και ο πειραματισμός αποτελούν βάση για τις φιλοσοφίες του Manhattanville Music Curriculum στις Η.Π.Α. αλλά και του κινήματος της δημιουργικής μουσικής στην εκπαίδευση, το οποίο άνθησε στην Αγγλία από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και εντεύθεν (Paynter & Aston, 1970). Ο πειραματισμός με τα υλικά και τους ήχους αποτελεί το βασικό στοιχείο της εποχής τόσο στην avant-garde μουσική όσο και στις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που προσπαθούν να εκμεταλλευτούν την πρωταρχική ανάγκη του παιδιού για ανακάλυψη και εξερεύνηση.

Εξάλλου, η δημιουργικότητα στη μουσική των παιδιών, μέσα από τη σύνθεση αλλά και τον αυτοσχεδιασμό, αναφέρεται ως ένα χαρακτηριστικό που διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις καθιερωμένες κοινωνικές πρακτικές αλλά και από τις άτυπες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου. Έτσι, η ιδέα της δημιουργικότητας στη μουσική είναι κάτι που διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται, σημαίνοντας διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά πλαίσια (Kanellopoulos, 2011: 118). Όπως σημειώνει η Jo Glover, «τα παιδιά διαμορφώνουν σκοπούς για τους οποίους συνθέτουν μουσική οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τόσο την εσωτερική τους αίσθηση για τη δύναμη της μουσικής, όσο και τους εκφραστικούς και λειτουργικούς τρόπους με τους οποίους η μουσική είναι ενσωματωμένη στη ζωή της κοινότητας στην οποία ζουν. Ο τρόπος που συνθέτουν περιέχει και μουσική πρόθεση και πολιτισμική σημασία» (Glover, 2000: 2, στο Marsh, 2008: 33).⁶

⁶ «children find purposes for composing that reflect both their inner sense of music's possibilities and the ways in which music is woven expressively and functionally into community life. Their composing has musical intention and cultural currency» (Glover, 2000: 2 στο Marsh 2008: 33)

Κεφάλαιο 2^ο

Η στροφή στην παιδική καλλιτεχνική δημιουργικότητα

«Η μεγαλοφυΐα είναι η συνειδητή ανάκληση της παιδικής ηλικίας»⁷

Charles Baudelaire (1863)

Ο 20ός αι. είναι ο αιώνας της μοντέρνας τέχνης όπου πρωτεύουσα σημασία δεν έχει η ακριβής αναπαράσταση των αντικειμένων και των ιδεών αλλά ο πειραματισμός με νέους και πρωτότυπους τρόπους απεικόνισης και περιγραφής τους, συχνά αποδομώντας τα αντικείμενα ή τις ιδέες και προβάλλοντάς τα αφαιρετικά. Ο μοντερνισμός έφερε τη ρήξη με το παρελθόν και αυτό που βιώνονταν ως παραδοσιακή τέχνη. Η τέχνη που χαρακτηρίστηκε ως μοντέρνα είχε περιεχόμενο κριτικό και ανατρεπτικό και αυτό το περιεχόμενο καθοριζόταν από τη διαλεκτική σχέση με την κοινωνία.

Η παιδική τέχνη περικλείει στοιχεία που εμπνέουν τους καλλιτέχνες του 20^{ου} αι. να εκφραστούν με αυτόν τον τρόπο. Το καινούριο, το φρέσκο, το ανεπιτήδευτο είναι αυτό που αποτυπώνεται στην παιδική τέχνη και που οι καλλιτέχνες προσπαθούν να ξαναβρούν και να υιοθετήσουν στην ενήλικη τέχνη τους. Οι Marc Chagall, Andre Derain, Roul Dufy, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Andre Masson, Joan Miro, Henri Matisse, Pablo Picasso κ.α. ήταν σαφώς επηρεασμένοι από το ύφος και τα χαρακτηριστικά των παιδικών σχεδίων (Κουνου, 2005: 9).

Ο John Ruskin επισημαίνει ότι ο καλλιτέχνης πρέπει να πετύχει τη ζωτικότητα και τη φρεσκάδα της παιδικής ηλικίας που ο ίδιος ονομάζει «κατάσταση της παιδικής ηλικίας» (condition of childhood) (Fineberg, 1997, σ. 9). Στην ίδια «κατάσταση της παιδικής ηλικίας» πιθανόν να αναφερόταν ο Paul Cezanne όταν χαρακτηριστικά έλεγε «όσο για μένα, θα ήθελα να

⁷ «Genius is childhood recalled at will- a childhood now equipped for self-expression with manhood's capacities and a power of analysis» (Charles Baudelaire, 1863, στο Fineberg, 1997: 5)

ήμουν παιδί»⁸ (Fineberg, 1997: 9). Σύμφωνα με τον Wassily Kandinsky «βλέποντας με τα «ακατέργαστα μάτια» του παιδιού, με ένα τρόπο που σε εμάς φαίνεται λανθασμένος ή περίεργος, ξεπροβάλλουν κρυμμένες ιδιότητες των πραγμάτων. Ο Kandinsky το ονομάζει αυτό ‘καθαρό εσωτερικό τόνο’, τον οποίο, καθώς βρίσκεται πέρα και πάνω από το ορατό, δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε αντικειμενικά, παρά μόνο να νιώσουμε μόνο μέσα από το συναίσθημα»⁹ (Fineberg, 1997: 80).

Ομοίως, ο Henri Matisse στην αναδρομική έκθεση των έργων του με τίτλο «Looking at Life With the Eyes of a Child» τόνισε πως «ο καλλιτέχνης πρέπει να βλέπει τα πάντα σαν να τα αντικρίζει για πρώτη φορά, πρέπει να αντιμετωπίζει τη ζωή σαν να ήταν παιδί και αν χάσει αυτή τη δυνατότητα δεν μπορεί να εκφραστεί με γνήσιο, προσωπικό τρόπο»¹⁰ (Fineberg, 1997: 18). Μεγάλος ήταν και ο θαυμασμός του Charles Baudelaire για την αφαιρετική ικανότητα των παιδιών αλλά και την υψηλή τους φαντασία τους. Πίστευε ότι το παιδί βλέπει τα πάντα μέσα από ένα φίλτρο που καθιστά την πραγματικότητα ως μια καινούρια πραγματικότητα, «Το παιδί βλέπει τα πάντα σαν να υπήρξαν για πρώτη φορά»¹¹ (C. Baudelaire, 1863, στο Fineberg, 1997: 5).

▪ Οι συνθέτες ‘επισκέπτονται’ τα παιδιά.

Η σχέση των συνθετών με την παιδική τέχνη δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο στη ζωγραφική. Ωστόσο, συνθέτες όπως ο Schumann, ο Debussy, ο Kabalevsky, ο Prokofiev, ο Shostakovich, ο Bartok, ο Kurtag, ο Davies έγραψαν μουσική για τα παιδιά αλλά και μουσική εμπνευσμένη από τα παιδιά. Συνθέσεις που άλλοτε ήταν προορισμένες να αναπτύξουν την τεχνική και τη δεξιότητα των παιδιών στην εκτέλεση του οργάνου και άλλοτε ήταν εμπνευσμένες από τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

⁸ «As for me, I would like to be a child» (Fineberg, 1997, p. 9)

⁹ «Seeing with ‘unaccustomed eyes’-in a way that seems faulty and awkward to us in the child’s portrayal-imparts something unseen about the objects depicted. He calls this the ‘pure inner tone’, something which, above and beyond the visible, we cannot objectively name and which we can perceive only with feeling» (Fineberg, 1998, p. 80)

¹⁰ «The artist...has to look at everything as though he saw it for the first time: He has to look at life as he did when he was a child and if he loses that faculty, he cannot express himself in an original, that is, a personal way» (Fineberg, 1997, p. 18)

¹¹ «The child sees everything in a state of new-ness» (C. Baudelaire, 1863, στο Fineberg, 1997, p. 5).

Τα έργα του Schumann (1810-1856) του ‘Άλμπουμ για τη νεότητα’ και ‘παιδικές σκηνές’ μέσα ένα έντονο λυρισμό περιγράφουν την τρυφερότητα, την ανεμελιά, τον αυθορμητισμό της παιδικής ηλικίας με μια νοσταλγική διάθεση που θυμίζει αυτοβιογραφικό έργο. Το 1908 ο Debussy (1862-1918) συνθέτει για την τρίχρονη τότε κόρη του τη σουίτα για πιάνο ‘Η παιδική γωνιά’. Ένα έργο από έξι κομμάτια που δεν έχει ως στόχο να παιχτεί από παιδιά αλλά να θυμίσει μέσα από το ιδιαίτερο ηχητικό τοπίο του συνθέτη, όψεις της παιδικής ηλικίας. Ο Shostakovich (1906-1975) με τα έργα για πιάνο ‘6 παιδικά κομμάτια για πιάνο’ που κι αυτός γράφει για την μικρή του κόρη, και ‘Οι χοροί της μαριονέτας’ συνθέτει μουσική με μια παιδική απλότητα κι ένα ύφος γκροτέσκο (Morgan, 1991).

Το όνομα του Dmitry Kabalevsky (1904-1987) συνδέθηκε στενά με τη μουσική των παιδιών. Έγραψε μουσική για παιδιά αλλά κυρίως ενδιαφέρθηκε για τη μουσική εκπαίδευση στα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης. Οργάνωσε ένα πιλοτικό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης σε 25 σχολεία. Ο ίδιος δίδαξε μουσική μαθαίνοντας τα παιδιά πως να ακούν προσεκτικά και πως να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους με λέξεις. Κάποια από τα έργα του είναι τα ακόλουθα: ‘Άλμπουμ για παιδικά κομμάτια’ (1927-1940), ‘30 παιδικά κομμάτια’ (1937-1938), ‘Παρέλαση της νεότητας’ (για παιδική χορωδία και ορχήστρα, 1941) κ.α. (Morgan, 1991).

Ο Bela Bartok (1881-1945) είναι ένας από τους σημαντικότερους συνθέτες που χρησιμοποίησε τις τονικές φόρμες και το λαϊκό, παραδοσιακό υλικό της χώρας του, της Ουγγαρίας. Επέδειξε ακόμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική εκτός συνόρων, μελετώντας τη ρουμάνικη, τη σλοβάκικη, τη σέρβικη, την κροατική, τη βουλγαρική, την τούρκικη, ακόμα και τη νοτιοαφρικανική μουσική. Το μοναδικό του ύφος διαμορφώνεται επίσης από τις επιρροές συγχρόνων του συνθετών. Το 1907 έγινε καθηγητής πιάνου στην Ακαδημία της Βουδαπέστης. Αν και δεν τον ενδιέφερε ιδιαίτερα η διδασκαλία, παρέμεινε στη θέση αυτή για περισσότερα από 25 χρόνια. Η σημαντικότερη συνεισφορά του στην παιδαγωγική ήταν οι διδακτικές μέθοδοί του για το έργο των Bach, Haydn, Mozart και Beethoven, καθώς και τα κομμάτια που συνέθεσε για παιδιά.

Ο ‘mikrokosmos’ του Bartok είναι μια συλλογή από 153 κομμάτια για πιάνο που γράφτηκαν από τον συνθέτη το 1926-1939, με σκοπό να αναπτύξουν τις τεχνικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών του. Ωστόσο, θεωρείται τόσο μία μέθοδος πιάνου, όσο και μία πραγματεία. Τα έξι τεύχη του έργου περιλαμβάνουν ένα σύνολο κομματιών που

αυξάνουν σταδιακά σε δυσκολία τόσο τεχνική , όσο και ερμηνευτική και φανερώνουν τη διάθεση του συνθέτη για ανακάλυψη καινοτόμων τρόπων της διδασκαλίας του πιάνου. Επίσης, η συλλογή 'songs for children' περιλαμβάνει 78 κομμάτια για πιάνο γραμμένα για να παιχτούν από παιδιά (Willson P., 1992: Hajdu A., 2008)

Το 1983 ο Αμερικανός πιανίστας και συνθέτης Chic Corea (γεν. 1941) μέσα σε αρμονίες jazz fusion συνθέτει τα 'Children's Songs', ένα έργο για πιάνο που αποτελείται από 20 κομμάτια. Χρησιμοποιώντας στοιχεία jazz στο ρυθμό και τη μελωδία και άλλες φορές μια μινιμαλιστική ατμόσφαιρα, ο Corea περιγράφει εικόνες της παιδικής ηλικίας, άλλοτε αναδεικνύοντας μια λιτότητα και άλλοτε μια έντονα ενεργητική και παιχνιδιάρικη διάθεση. Ο ίδιος ο Corea λέει για τα 'children's songs': «με συναρπάζει η ιδέα να δημιουργώ μουσικά πορτρέτα και τα παιδιά είναι ιδανικά για κάτι τέτοιο» (Corea, 1983).

Ο György Kurtág (1926-2009), ρουμάνος στην καταγωγή, έζησε και μελέτησε μουσική στην Ουγγαρία. Δάσκαλοί του υπήρξαν οι Olivier Messiaen (1908-1992) και Darius Milhaud (1892-1974). Δίδασκε πιάνο με πολύ δημιουργικά ευφάνταστα συστήματα, που περιείχαν και στοιχεία πειραματικής παιδαγωγικής. Συνέθεσε κομμάτια για τα παιδιά που του έδιναν ευκαιρία να αποκτή εμπειρίες πάνω σε αρχές και ευρηματικές λεπτομέρειες, που προσεχώς θα οδηγούσαν ίσως, έτσι ήλπιζε, σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση (Varga, 2009).

Ο κύκλος κομματιών Játékok (1973-1976) ανήκει στο χώρο αυτών των αναζητήσεων. Όπως σχολιάζει ο ίδιος ο συνθέτης, τα Játékok είναι επηρεασμένα από τον τρόπο που τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν το όργανο και τους ήχους του. Δεν γράφτηκαν με σκοπό να διδάξουν πιάνο, αλλά με σκοπό να προσφέρουν την ευχαρίστηση που μπορεί να προσφέρει το παίξιμο του οργάνου και ιδέες για πειραματισμό. Έτσι, προσπαθεί να αιχμαλωτίσει, τόσο στο ηχητικό αποτέλεσμα όσο και στην κιναισθήση, κάτι από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κάνουν μουσική (Kurtág, 1979).

Διευκρινίζοντας ότι ο στόχος του είναι κυρίως να προσφέρει την απόλαυση που μπορεί να αισθανθεί κανείς παίζοντας μουσική στο πιάνο, αναζητά νέους τρόπους παίξιματος, εκμεταλλεύεται ένα μεγάλο μέρος από το ηχητικό εύρος του οργάνου και προσαρμόζει τη σημειογραφία. Με αυτόν τον τρόπο δίνει την ευκαιρία στο μουσικό να ξεφύγει από το

συμβατικό τρόπο παιζίματος και να διευρύνει τη φαντασία του. (Kurtag, 1979). Συγκεκριμένα, στον πρόλογο του 1^{ου} βιβλίου ο Kurtag γράφει:

«Η ιδέα της σύνθεσης των *Játékok* προήλθε από το αυθόρμητο παίξιμο των παιδιών στο πιάνο, για τα οποία το όργανο αυτό δεν είναι παρά ένα παιχνίδι. Το δοκιμάζουν, το χαϊδολογούν, του επιτίθενται, διατρέχουν το πληκτρολόγιο με τα δάχτυλά τους. Παίζουν πολλούς φαινομενικά ασύνδετους ήχους, κι όταν τύχει κάτι εκεί να τους ξυπνήσει το μουσικό τους ένστικτο, ψάχνουν συνειδητά για κάποιες από τις αρμονίες τις οποίες βρήκαν κατά τύχη, και τις επαναλαμβάνουν πάλι και πάλι. Έτσι, τα σειρά των *Játékok* δεν συνιστά εγχειρίδιο, ούτε είναι απλώς μια απλή συλλογή κομματιών για πιάνο. Είναι περισσότερο ένα μέσο πειραματισμού παρά μια “μέθοδος εκμάθησης πιάνου”. Η δημιουργία των κομματιών αυτών εκκινεί από μερικές μάλλον ασαφείς ιδέες: την απλή ευχαρίστηση που βγαίνει από το παίξιμο, η χαρά της κίνησης και της χειρονομίας - το να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά από τα πρώτα κιόλας μαθήματα να παίξουν με τόλμη και ταχύτητα σε όλη την έκταση του πιάνου αντί να ψάχνουν για το σωστό πλήκτρο και να μετρούν τον ρυθμό. Το παίξιμο δεν είναι παρά παιχνίδι. . . . ας αντιμετωπίσουμε γενναία ακόμα και το πιο δύσκολο σημείο δίχως να φοβόμαστε μην κάνουμε λάθος: πρέπει να προσπαθούμε να δημιουργούμε κατάλληλες αναλογίες, αίσθηση ενότητας και συνέχειας μέσα από τη χρήση ήχων διαφορετικής διάρκειας – για την ευχαρίστησή μας και μόνο!» (1979).¹²

Τέλος, ο Peter Maxwell Davies φαίνεται να είναι ο πρώτος συνθέτης που έγραψε μουσική εμπνευσμένος από τις συνθέσεις των μαθητών του. Η μουσική του θα χαρακτηριστεί όχι μια μουσική γραμμένη για τα παιδιά αλλά επηρεασμένη από την παιδική μουσική δημιουργικότητα (Κανελλόπουλος, 2010). Οι αντιλήψεις του για τη μουσική εκπαίδευση θεωρήθηκαν ιδιαίτερα καινοτόμες για την εποχή. Ως δάσκαλος μουσικής στο Cirencester

¹² «The idea of composing *Játékok* was suggested by children playing spontaneously, children for whom the piano still means a toy. They experiment with it, caress it, attack it and run their fingers over it. They pile up seemingly disconnected sounds, and if this happens to arouse their musical instinct they look consciously for some of the harmonies found by chance and keep repeating them. Thus, this series does not provide a tutor, nor does it simply stand as a collection of pieces. It is possibly for experimenting and not for learning “to play the piano”. Pleasure in playing, the joy of movement - daring and if need be fast movement over the entire keyboard right from the first lessons instead of the clumsy groping for keys and the counting of rhythms - all these rather vague ideas lay at the outset of the creation of this collection. Playing is just playing..... Let us tackle bravely even the most difficult task without being afraid of making mistakes: we should try to create valid proportions, unity and continuity out of the long and short values - just for our own pleasure!» (Kurtag, 1979)

Grammar School στη Μ. Βρετανία (1959-62), θεωρούσε τη σύνθεση εξίσου σημαντικό κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης με την εκτέλεση - ερμηνεία. Εξάλλου, ως συνθέτης αλλά και ως δάσκαλος αντιμετωπίζει τη σύνθεση ως μία διαδικασία λήψης αποφάσεων. Έχει συνθέσει μουσική για θεατρικά και ορχηστρικά έργα, ενώ οι πιο πρόσφατες συνθετικές του απόπειρες (2004-2008) επικεντρώνονται στη μουσική δωματίου με τα δέκα κουαρτέτα εγχόρδων που συνέθεσε για την εταιρία Naxos. Εκτός από συνθέτης είναι μαέστρος στην Βασιλική Φιλαρμονική Ορχήστρα του Λονδίνου και τη Φιλαρμονική του BBC (Davies, 1985).

Θα μπορούσε συνεπώς να παρατηρήσει κανείς ότι οι συνθέσεις του 20^{ου} αι. που έχουν ως θέμα τους την παιδική ηλικία μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες, όχι αυστηρά οριοθετημένες:

1. Η παιδική ηλικία ως ανάμνηση-αναπόληση-αφήγηση μέσα από τη μουσική του Schumann, του Debussy, αλλά και του Coreia. Οι συνθέσεις μεταφέρουν εικόνες της παιδικής ηλικίας όπως τις βίωσε ο συνθέτης. Όπως διευκρινίζει η Μακρυνιώτη, «η αναζήτηση της παιδικής ηλικίας σηματοδοτεί το προσωπικό ταξίδι στο παρελθόν, με σκοπό την ανασύσταση και αναβίωσή της προκειμένου να γίνει κατανοητό το παρόν του ενήλικου. Στο ψυχαναλυτικό λόγο, η παιδική ηλικία προβάλλει ως μνήμη και ταυτόχρονα ως αμνησία» (2003: 13).
2. Οι συνθέσεις που έχουν παιδαγωγική κατεύθυνση (ο 'mikrokosmos' του Bartok και τα Játékok του Kurtág), και είτε αποτελούν μια διαδοχή κομματιών που μπορεί να αποτελέσουν εγχειρίδιο για την εκμάθηση ενός οργάνου, είτε στοχεύουν στο μπόλιασμα της εκμάθησης του οργάνου με μια έντονη και διαρκή εξερευνητική διάσταση.
3. Οι συνθέσεις που είναι επηρεασμένες από τις μουσικές ιδέες των παιδιών (Peter Maxwell Davies).

- **Τα παιδιά ‘επισκέπτονται’ τη σύνθεση.**

Οι συνθετικές απόπειρες των παιδιών μελετήθηκαν από τους ερευνητές μέσα στο χώρο γέννησής τους, το παιχνίδι. Στα μουσικά παιδικά παιχνίδια μπορεί να παρατηρήσει κανείς ένα υψηλό επίπεδο φαντασίας και καινοτόμων ιδεών. Η διαδικασία του μουσικού παιχνιδιού και η επιτέλεσή του είναι μια διαδικασία μουσικού αυτοσχεδιασμού και στρατηγικών σύνθεσης.

Τα ‘clapping games’ είναι ένα παράδειγμα μουσικοκινητικού παιχνιδιού μέσα από το οποίο οι εθνομουσικολόγοι μελέτησαν τις πρακτικές σύνθεσης που χρησιμοποιούν τα παιδιά και ταυτόχρονα ανέδειξαν τους κοινωνικούς- πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητά τους την ώρα του παιχνιδιού. Έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλή στη δεκαετία του ’60 στην Αγγλία και στην Αμερική, ωστόσο χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα στο προαύλιο παιχνίδι των παιδιών. Παρουσιάζουν μια ποικιλία από πολύπλοκους και σύνθετους ρυθμούς, ρίμες και κινήσεις με διαφορές και παραλλαγές τόσο κατά τη διάρκεια του χρόνου , όσο και ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια που εξελίσσεται το παιδικό παιχνίδι. Στη σύγχρονη εποχή, η ποπ μουσική, τα τηλεοπτικά προγράμματα κλπ. επηρεάζουν άμεσα τα χαρακτηριστικά των αυτών παιδικών μουσικοκινητικών παιχνιδιών. Το αποτέλεσμα είναι ένα απίστευτα ποικίλο είδος παιχνιδιού σε μία διαρκή κατάσταση μετασχηματισμού (Marsh, 2008).

Οι έρευνες της Marsh (2008) για τις συνθέσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών τους αφορά τις πρακτικές σύνθεσης που αυτά χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με την Marsh, η διαδικασία της σύνθεσης είναι άρρηκτα δεμένη με την παράσταση. Έτσι, όταν τα παιδιά κάνουν τη δική τους μουσική, ταυτόχρονα χρησιμοποιούν κίνηση και λόγο. Τα παιδιά χρησιμοποιούν πολλές φορές ρυθμικομελωδικά σχήματα ήδη γνωστά και οικεία από το ηχητικό τους περιβάλλον που τα παραλλάσσουν με το δικό τους τρόπο. Η παραλλαγή σε κάποιο τραγούδι μπορεί να αναφέρεται σε αλλαγή των στίχων, σε αλλαγή της κίνησης κλπ. που μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα σύνθεση (σ. 201).

Με ποιόν τρόπο όμως και γιατί είναι τόσο σημαντικό η εκπαίδευση να μεταφέρει και στη σχολική τάξη κάτι από τη φρεσκάδα και τη φαντασία των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους; Από το δεύτερο μισό του 18^{ου} αι. η διδασκαλία της μουσικής κρίνεται απαραίτητη από όλους σχεδόν τους μεγάλους παιδαγωγούς. Ο Rousseau στον ‘Αιμίλιο’ υπεράσπιζε έναν τρόπο εκπαίδευσης που θα επέτρεπε στα παιδιά να αναπτυχθούν ως

ανεξάρτητες προσωπικότητες. Σ' αυτό το πλαίσιο, η οπτική του για τη μουσική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα: «για να κατανοήσουμε τη μουσική δεν αρκεί να μπορούμε να παίζουμε ή να τραγουδήσουμε. Πρέπει να μάθουμε και να συνθέτουμε, αλλιώς δεν πρόκειται να κατακτήσουμε την επιστήμη της μουσικής» (Rousseau, 1763: 222)¹³.

Μέχρι το πρώτο μισό του 20^{ου} αι. η μουσική παιδαγωγική στερούνταν ένα πραγματικά δημιουργικό χαρακτήρα. Κύριοι στόχοι στη μουσική εκπαίδευση ήταν η εξάσκηση της ακοής, η ανάγνωση της σημειογραφίας της παραδοσιακής αρμονίας, οι ρυθμικές ασκήσεις, η διδασκαλία τραγουδιών κλπ., που τοποθετούσαν το παιδί στη θέση του παθητικού δέκτη και του στερούσαν ευκαιρίες για να εκφραστεί με ένα πιο δημιουργικό τρόπο. Η ιδέα της σύνθεσης απουσίαζε ολοκληρωτικά από τις παιδαγωγικές πρακτικές της εποχής. Η γνωριμία των παιδιών με τους 'πραγματικούς' συνθέτες περιοριζόταν σε ιστορικά στοιχεία για τα έργα τους και ίσως την ερμηνεία κάποιων από αυτά. Όπως σημειώνει ο Paynter (2000), «Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης στα τέλη του 18^{ου} αι και στις αρχές του 19^{ου} υποστήριζαν ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί κομμάτι της στοιχειώδους εκπαίδευσης όλων των παιδιών. Αυτό που είχαν στο μυαλό τους ήταν η διδασκαλία του τραγουδιού, για το οποίο πίστευαν ότι μπορεί να ασκήσει μεγάλη και πολλαπλά ωφέλιμη επίδραση στη γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών» (σ. 26)¹⁴.

Στις δεκαετίες 1960-70, οι φιλοσοφίες του E. Dalcroze , το κίνημα για τη δημιουργική μουσική στην εκπαίδευση στην Αγγλία και η παιδαγωγική προσέγγιση του Manhattanville Music Curriculum Project (MMCP) στις Η.Π.Α., ανέδειξαν την αξία της ανάπτυξης της δημιουργικότητας στην μουσική των παιδιών μέσω της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού. Η μεγάλη πρόκληση στη μουσική εκπαίδευση συνέβη στα τέλη της δεκαετίας του '60, με το έργο των συνθετών – μουσικοπαιδαγωγών όπως ο George Self, ο Richard Orton και κυρίως, ο John Paynter.

Οι συνθέτες και μουσικοπαιδαγωγοί που δημιούργησαν το κίνημα για την δημιουργική μουσική στην εκπαίδευση (creative music in education movement) πιστεύουν πως ο ρόλος της

¹³ «. . . to understand music, it is not sufficient to be able to play or sing; we must learn to compose . . . or we shall never be masters of this science» (Rousseau, 1763: 222, στο Finney, 2011:14)¹³

¹⁴ «Educational theorists in the late eighteenth and early nineteenth centuries argued that music should be part of every child's elementary schooling. What they had in mind was singing, which they believed could have wide-ranging benefits for general education» (Paynter, 2000, p. 26)

καλλιτεχνικής έκφρασης είναι να ανασυνθέσει την εμπειρία και τη γνώση με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιβεβαιώσει ότι το παιδί έχει κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο ζει και αναπτύσσεται. Όπως σημειώνει ο John Finney (2011), η τάση αυτή «θεωρεί το παιδί ως μια μοναδική προσωπικότητα, η οποία δίχως να υφίσταται περιττές καταστρεπτικές επιδράσεις αφήνεται να αναπτύξει την αυτόνομη σκέψη και κρίση του» (Finney, 2011: 14)¹⁵.

Ο Peter Owens (1986) θεωρεί τη σύνθεση ως μία προσωπική πράξη αναζήτησης και έκφρασης και ως τέτοια θα πρέπει να αναδεικνύεται μέσα στη σχολική τάξη. Σε αυτούς που αναρωτιούνται σε τι θα τους χρησιμεύσει το μάθημα της σύνθεσης αφού δεν πρόκειται να γίνουν συνθέτες ή μουσικοί, ο Owens απαντάει με τα λόγια του Schoenberg (1950) «είναι δυνατόν να κάνει ακόμα και τους λιγότερο χαρισματικούς ανθρώπους, να χρησιμοποιήσουν τα ‘μέσα’ της σύνθεσης με έναν ευαίσθητο τρόπο...[η σύνθεση] τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τη μουσική. Να κατακτήσουν την ευχαρίστηση που προσφέρει η τέχνη»¹⁶ (Owens, 1986: 347-348).

Ο συνθέτης Paynter αντιμετώπισε το παιδί ως ίσο, ως συνθέτης προς συνθέτη. Το έργο του άλλαξε την πορεία της μουσικής εκπαίδευσης με το παιδί να αντιμετωπίζεται ως ικανό και βασικό κομμάτι του σύγχρονου πολιτισμού, που του αξίζει να ακουστεί, να εξερευνηθεί, να εκτιμηθεί και να κατανοηθεί (Finney, 2011). Στα βιβλία του “Sound and Silence” (1970) (που έγραψε μαζί με τον Peter Aston), και “Sound and Structure” (1992), μέσα από σχέδια εργασίας τα παιδιά ανακαλύπτουν υλικά, μαθαίνουν μουσικές έννοιες, εξερευνούν τρόπους προκειμένου να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Η σύνθεση προκύπτει μέσα από βιωματικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και ταυτόχρονα γίνεται ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν μουσικές έννοιες αποκτώντας ταυτόχρονα δημιουργικές εμπειρίες (Glover, 2011).

Η δημιουργική μουσική εκπαίδευση αρχικά αμφισβήτησε την έννοια του ταλέντου σπάνιου ‘δώρου’ της φύσης. Η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως καθημερινή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Ο Paynter πίστευε πως η δημιουργικότητα ενυπάρχει μέσα σε κάθε παιδί και ότι η μουσική δημιουργία δεν είναι αποκλειστικότητα των ειδικά

¹⁵ «The child is to be thought of as a unique personality, who without undue interference will be free to grow in independent thought and judgement. And in musical terms, and if music is to be fully understood, learning to compose will be essential» (Finney, 2011, p. 14)

¹⁶ «it is possible to make people with even less than mediocre gifts use the means of musical composition in a sensitive manner. . . . it helps them to understand music better; to obtain that pleasure which is inherent in the art» (Owens, 1986, pp. 347-348)

εκπαιδευμένων μουσικών και συνθετών, και γι' αυτό θα πρέπει να προσφέρεται μέσα από την εκπαίδευση. Η μουσική προδιάθεση και φαντασία υπάρχει ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο. Έτσι, καθένας μπορεί να εμπλακεί και να ανταποκριθεί στη μουσική με κάποιο τρόπο. Στο πλαίσιο της τάξης αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες (εκτέλεσης, σύνθεσης, ακρόασης) που θα ανοίγουν δρόμους για προσωπική εξερεύνηση και για ανάπτυξη της μουσικής έκφρασης.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι προσπάθειες των παιδιών στη σύνθεση από το δάσκαλο αντικατοπτρίζει και τη στάση του απέναντι στην παιδική ηλικία και το αντίστροφο. Ο Paynter αντιμετωπίζει τις μουσικές ιδέες και προτάσεις των παιδιών όχι μόνο ως ισότιμες των ενηλίκων αλλά τις τοποθετεί στον ίδιο βαθμό σημαντικότητας με αυτές των αναγνωρισμένων συνθετών. Αντιλαμβάνεται το παιδί ως ενεργό μέλος της κοινωνικής πραγματικότητας, με ικανότητα κρίσης: «Η εμπειρία μου που λέει ότι [στη μουσική των παιδιών] υπάρχει πάντα κάποιο στοιχείο με αληθινή μουσική αξία το οποίο να συζητηθεί με την ίδια σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουμε τα αναγνωρισμένα αριστουργήματα. Όταν μιλάμε με τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούμε βέβαια απλούστερη γλώσσα, αλλά δεν φοβόμαστε να συζητήσουμε ουσιώδη μουσικά ζητήματα»¹⁷ (Paynter, 2000: 8).

Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου γίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς, η διαδικασία της σύνθεσης μέσα στην σχολική τάξη δεν στοχεύει να αναπτύξει μόνο τις μουσικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά ταυτοχρόνως να καλλιεργήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Στο πλαίσιο της τάξης, η σύνθεση πρέπει να αναδεικνύει το παιδί ως αυτόνομη προσωπικότητα, που έχει λόγο και είναι ικανό να κρίνει.

Ο δάσκαλος εξάλλου, είναι αυτός που θα πρέπει να διακρίνει και να αναδεικνύει τις μουσικές ιδέες των παιδιών. Για τον Paynter, η διαδικασία ξεκινάει από μια ιδέα που το παιδί θα ανακαλύψει. Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να οδηγηθεί σ' ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα αλλά ταυτόχρονα να είναι ικανό να κρίνει τις συνθέσεις τους. «Οι ερωτήσεις που θα τους απευθύνει θα είναι αυτές που κάνει κάθε συνθέτης στον εαυτό του 'Που οδηγεί αυτή η

¹⁷ «In my experience there is always something of genuine musical worth to be discussed as seriously as we would with recognized masterworks. Talking with younger children we shall use simpler language but we must not be afraid of dealing with essentially musical matters» (Paynter, 2000, p. 8)

μουσική σκέψη; Ποιες είναι οι εναλλακτικές; Γιατί προτίμησες αυτόν τον τρόπο; Πώς ξέρεις ότι το κομμάτι ολοκληρώθηκε;»¹⁸ (Paynter, 2000: 8).

Τόσο για τον Paynter, όσο και για τον Owens, ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ενός δημιουργικού μαθήματος είναι η οργάνωση και η αποτελεσματική χρησιμοποίηση των υλικών. Η οργάνωση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την επιλογή και τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων υλικών και μεθόδων. Ένα μάθημα σύνθεσης σε μια σχολική τάξη, όπως ακριβώς κι ένα μάθημα ζωγραφικής, προϋποθέτει και απαιτεί την ύπαρξη ενός συνόλου από στοιχεία και υλικά που θα χρησιμοποιήσει το παιδί και θα το βοηθήσουν να εκφράσει με περισσότερη ακρίβεια την προσωπική του ιδέα. Οι δάσκαλοι μουσικής θα πρέπει να χειριστούν τα υλικά τους μέσα στην τάξη όπως ακριβώς κάνουν οι δάσκαλοι εικαστικών τεχνών.

Στην δημιουργική διδασκαλία της ζωγραφικής και του ποιητικού λόγου, η εισαγωγή στις τεχνικές που χρησιμοποιούν ζωγράφοι και ποιητές γίνεται έτσι ώστε αυτές να βοηθήσουν τους νέους μαθητές στην δική τους δημιουργική εργασία. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τις διαφορετικές συνθετικές τεχνικές:

«...ρητορικά σχήματα, χρήση της ρίμας και του μέτρου, κτλ., εξηγούνται και συζητούνται μέσα από τους τρόπους που εμφανίζονται σε ποιήματα διαφορετικών εποχών. Επίσης, η ανάλυση των τρόπων που η προοπτική και η χρήση του χρώματος εμφανίζονται σε διαφορετικά έργα ζωγραφικής, γίνεται ώστε να τονιστεί η δυνατότητα των μαθητών να κάνουν χρήση κάποιων από αυτούς τους τρόπους μέσα στις δικές τους προσπάθειες. Κατά τον ίδιο τρόπο, η εκμάθηση τεχνικών σύνθεσης μουσικής μπορεί να αποκτήσει πρακτικό χαρακτήρα και να καταστεί πολύτιμη για τα παιδιά που πρόκειται να συνθέσουν» (P. Owens, 1985:349)¹⁹

Ο Owens (1986) θεωρεί τόσο τη σύνθεση και την εκτέλεση, όσο και την ακρόαση σύγχρονης μουσικής βασικό κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης και γι' αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνεται κάθε προσπάθεια των παιδιών σε κάθε μια από τις παραπάνω δραστηριότητες. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να έρχονται σε επαφή με τους σύγχρονους συνθέτες της εποχής. Ωστόσο, τονίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός

¹⁸ «We start them on the path of asking the questions that every composer must ask about every piece: 'Where are these musical thoughts leading? What are the possibilities? Why should I choose that path rather than any other? How do I know when this piece is completed?' » (Paynter, 2000, p. 8)

¹⁹ «Figures of speech, use of rhyme and metre, etc., are explained and discussed in poems from various periods, or perspective and use of colour can similarly be analysed in works of art, before suggesting that pupils might incorporate some of the same devices in their own efforts. The learning of compositional techniques could be equally practical and valuable for children who are going to compose » (P. Owens, 1985: 349).

στην επιλογή των κομματιών που θα παρουσιάσει στην τάξη, αφού πρέπει πρώτα ο ίδιος να πιστεύει στην αξία τους και να γνωρίζει καλά το σκοπό για τον οποίο τα χρησιμοποιεί ως ακουστικό υλικό (σ. 343-345).

Τέλος, η σημαντικότητα του αναλυτικού προγράμματος στην εκπαιδευτική διαδικασία επισημαίνεται από τον Paynter. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να βασίζονται σε ένα κατάλληλα οργανωμένο και δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα που θα ενισχύει τις δημιουργικές δραστηριότητες. Τότε μόνο θα υπάρχει σαφής κατεύθυνση, ξεκάθαροι στόχοι, αλλά και ταυτόχρονο άνοιγμα προς τη δημιουργική σκέψη: «Οι δημιουργικές δραστηριότητες πρέπει να λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο ενός καλά οργανωμένου μαθήματος, διαφορετικά είναι δυνατόν οι μαθητές να δρουν άσκοπα, χωρίς ποτέ να κατορθώνουν να παράξουν κάτι αξιόλογο. Είναι ανάγκη να προσδιοριστεί το αναμενόμενο επίπεδο στο οποίο στοχεύει η εκπαίδευση και θα έπρεπε να προσδοκούμε αξιοσημείωτη παραγωγικότητα σε κάθε τομέα του αναλυτικού προγράμματος»²⁰ (Paynter, 1992: 22).

Με τη σύνθεση που προκύπτει μέσα από τον αυτοσχεδιασμό - ως μια διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης - στο επίκεντρο των μουσικοπαιδαγωγικών τους πρακτικών, οι συνθέτες και οι μουσικοπαιδαγωγοί της εποχής δημιούργησαν το εφελτήριο για νέες προοπτικές στη μουσική εκπαίδευση και ανέδειξαν το παιδί ως ενεργό υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια του πειραματισμού στη μουσική και ειδικότερα στη μουσική εκπαίδευση, αλλά και οι λόγοι που συνιστούν δημιουργική μια πειραματική εκπαιδευτική διαδικασία.

²⁰ «without the support of a well-organised course, what passes for creative activity can leave students wandering in circles, never producing anything of the slightest merit. Standards have to be established in education and we should expect to see worthwhile productivity in every part of the curriculum» ²⁰ (Paynter, 1992: 22).

Κεφάλαιο 3^ο

Η έννοια του Πειραματισμού στη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση

*«Οι αληθινές βάσεις της μουσικής μπορούν να βρεθούν μέσα από την εξερεύνηση του υλικού της»
(Paynter and Aston, Sound and Silence, 1970)²¹*

▪ Ο πειραματισμός στη μουσική

Η τέχνη του 20^{ου} αι. θεωρείται η τέχνη της πρωτοπορίας και του πειραματισμού. Οι διάφορες τάσεις (φωβισμός, κυβισμός, εξπρεσιονισμός, φουτουρισμός, dada, Bauhaus, αφηρημένος εξπρεσιονισμός, μινιμαλιστική τέχνη, happenings) αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των καλλιτεχνών της εποχής. Στη μουσική εμφανίστηκε μια πλειάδα διαφορετικών τάσεων: το ρεύμα του νεοκλασικισμού (Prokofiev, Shostakovitch, Stravinsky), η δωδεκάφθογγη και η σειραϊκή μουσική με τους Schönberg, Berg, Webern, Boulez, Babbitt) η μουσική που χρησιμοποιεί στοιχεία απροσδιοριστίας [indeterminate music] (Cage, Feldman, Brown κ.α.), η συγκεκριμένη και ηλεκτρονική μουσική (Pierre Schaeffer, Pauline Oliveros, Bernhard Parmegiani κ.α.) η jazz στις διάφορες εκφάνσεις της (Duke Ellington, Charlie Parker, Miles Davies, Ornette Coleman κ.α.), η rock (Jimi Hendrix, Rolling Stones, Pink Floyd κ.α.) και η αυτοσχεδιαζόμενη μουσική (Derek Bailey, AMM, Musica Elettronica Viva (MEV), Gruppo di Nuova Consonanza κ.α.).

Οι ιδέες που επηρέασαν έντονα, όχι μόνο του μουσικού της εποχής αλλά και τις εκπαιδευτικές τάσεις και πρακτικές ήταν αυτές του John Cage. Ο Cage άλλαξε ριζικά και διαπαντός την αντίληψη του τι είναι μουσική, ήχος, σύνθεση. Στο διάσημο έργο του 4.33'' κάνει αισθητή την απουσία της σιωπής και ωθεί το κοινό να ακούσει με 'νέα αυτιά' το ηχητικό περιβάλλον στην συνθετότητα και πολυπλοκότητά του. Η απουσία της τονικότητας, οι

²¹ «The true “rudiments” of music are to be found in an exploration of its materials» (Paynter J., Aston P., 1970)

εναλλακτικοί τρόποι σημειογραφίας, το προετοιμασμένο πιάνο αλλά κυρίως η εξερεύνηση του ηχητικού περιβάλλοντος συνδέθηκαν με το όνομά του (Blom, 2006).

Απορρίπτοντας τις πιο βαθιά ριζωμένες αρχές σύνθεσης του παρελθόντος - λογική συνέπεια, τονικότητα, σαφήνεια κανόνων επεξεργασίας, σαφής διαχωρισμός συνθέτη, εκτελεστή, ακροατή κλπ. - και αποδομώντας εδραιωμένες παραδόσεις, ο Cage δημιούργησε μια ριζοσπαστική καλλιτεχνική προσέγγιση, η οποία άσκησε μεγάλη επιρροή στη μουσική πρακτική και σκέψη. Η φιλοσοφία του για τους ήχους αλλά κυρίως για τη διαδικασία της μουσικής πράξης επηρέασε τους μετέπειτα συνθέτες. Η μουσική των C. Wolff, C. Cradew, S. Reich, P. Glass, Scratch Orchestra, η τάση της Sound Art (π.χ. Max Neuhaus) κ.α., διακρίνεται για τον πειραματικό της χαρακτήρα (Nyman, 1999; Licht, 2007). Στην εκπαίδευση ενέπνευσε δασκάλους, όπως τον Murray Schafer (1933-), κι άνοιξε το δρόμο για μία νέα προσέγγιση των ήχων και της μουσικής σύνθεσης στην τάξη, μέσα από διαδικασίες με πειραματικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον John Cage, το επίθετο ‘πειραματική’ περιγράφει μια πράξη της οποίας το αποτέλεσμα είναι άγνωστο, δεν μπορεί να προβλεφθεί: «η λέξη “πειραματικό” είναι δόκιμη, αρκεί να την κατανοούμε όχι ως περιγραφή μιας πράξης που θα κριθεί αργότερα με όρους επιτυχίας και αποτυχίας, αλλά μιας πράξης της οποίας το αποτέλεσμα είναι απλά άγνωστο» (Cage, 1955, στο Nyman, 1999:1)²². Έτσι, η πράξη προσδιορίζεται και αξιολογείται σε πραγματικό χρόνο, ως μία διαδικασία, και όχι εκ των υστέρων, ως τελικό αντικείμενο ή προϊόν. Με άλλα λόγια, η πειραματική μουσική είναι η μουσική της διαδικασίας και όχι του αποτελέσματος.

Ο Brian Eno στον πρόλογο του βιβλίου του Michael Nyman ‘Experimental music, Cage and beyond’ (1999), αναφερόμενος στη μουσική των επιχειρώντας να απαντήσει στην ερώτηση «τι είναι πειραματική μουσική;», διερωτάται «τι άλλο θα μπορούσε να είναι η μουσική; Η απόπειρα να ανακαλύψουμε τι μας καθιστά ικανούς να βιώνουμε κάτι ως μουσική»²³ (σ.12). Κάτω από αυτήν την οπτική, διευκρινίζει ότι η μουσική δεν έχει να κάνει με ρυθμούς, μελωδίες, αρμονίες, δομές, νότες, μουσικούς, μουσικά όργανα και ειδικούς χώρους: «Αν τελικά προκύπτει

²² «act the outcome of which is unknown» (Cage, 1955, στο Nyman, 1999:1)

²³ «So if this was experimental music, what was the experiment? Perhaps it was the continual re-asking of the question “what also could music be?”, the attempt to discover what make us able to experience something as music» (Eno, 1999)

κάποιο διαχρονικό μήνυμα μέσα από την περιπέτεια της πειραματικής μουσικής, αυτό είναι το εξής: τη μουσική τη φτιάχνει η αντίληψή μας»²⁴ (σ. 12).

Ο Nyman θεωρεί πως ο πειραματικός συνθέτης δεν προσδιορίζει εκ των προτέρων το χρονικό αντικείμενο (time object) περιγράφοντας την οργάνωση των υλικών, τη διάρθρωση και τις σχέσεις τους, αλλά προτείνει μια κατάσταση- διαδικασία η οποία οριοθετείται από 'οδηγίες- κανόνες' σύνθεσης και είναι ικανή να παράγει ενέργεια. Έτσι, ο συνθέτης καλεί τον εκτελεστή να πάρει αποφάσεις για τη φύση, το χρόνο και το χώρο των ήχων ή άλλες στιγμιαίες αποφάσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Πολλές φορές ο συνθέτης προκαθορίζει καταστάσεις πριν από την εκτέλεση των ήχων ή προτείνει τις χρονικές περιοχές στις οποίες μπορούν να συμβούν ηχητικά γεγονότα, ενώ άλλες φορές υποδεικνύει τον αριθμό και τη γενική ποιότητα των ήχων και προτείνει στους εκτελεστές να συμμετέχουν με το δικό τους ρυθμό. Ακόμα, μπορεί να ζητήσει από τον εκτελεστή να εφεύρει συγκεκριμένα όργανα. Έτσι, ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο αυτό το αποτέλεσμα είναι άγνωστο ποικίλει και κυμαίνεται από ένα ελάχιστο ποσοστό οργάνωσης έως ένα ελάχιστο ποσοστό αυθαιρεσίας, προτείνοντας διαφορετικές σχέσεις μεταξύ τυχαιότητας και επιλογής (Nyman, 1999: 4).

Εξάλλου, για τον Nyman «ο πειραματικός συνθέτης δεν ενδιαφέρεται για τη μοναδικότητα της *μονιμότητας*, για την επίτευξη μιας μοναδικής σύλληψης η οποία μπορεί να επαναληφθεί, αλλά για τη μοναδικότητα της στιγμής» (σ. 9)²⁵. Εκεί ακριβώς εντοπίζει και τη βασική διαφορά μεταξύ πειραματικής και avant-garde μουσικής. Αντίθετα με τον πειραματικό συνθέτη, ο συνθέτης της avant- garde επιδιώκει να 'παγώσει' τη στιγμή και γι' αυτό σύμφωνα με τον Stockhausen (1956), «Ένας ήχος που προκύπτει από έναν συγκεκριμένο τρόπο δόμησης δεν έχει εφαρμογή εκτός της συγκεκριμένης σύνθεσης για την οποία προορίζεται» (στο Nyman, 1999: 9)²⁶.

Οι ρόλοι του συνθέτη, του εκτελεστή και του ακροατή στην πειραματική μουσική αναθεωρούνται και τίθενται υπό επαναδιαπραγμάτευση. Οι σχέσεις τους βασίζονται στην αλληλεπίδραση, χτίζονται και εξελίσσονται ταυτόχρονα με τη διαδικασία. Ο συνθέτης

²⁴ «..If there is a lasting message from experimental music, it's this: music is something your mind does» (Eno, 1999)

²⁵ «the experimental composer is interested not in the uniqueness of permanence but in the uniqueness of the moment» (Nyman, 1999, p. 9)

²⁶ «A sound which results from a certain mode of structure has no relevance outside the particular composition for which it is intended» (Nyman, 1999, p. 9)

προκαθορίζει, προτείνει, υποδεικνύει, ζητά από τον εκτελεστή δημιουργώντας ένα πλαίσιο διαλόγου και δι-αντίδρασης. Το περιβάλλον που διαμορφώνεται δίνει τη δυνατότητα στον εκτελεστή για ανάληψη πρωτοβουλίας και ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια της μουσικής πράξης. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στην προσωπική ερμηνεία (όπως στην παραδοσιακή μουσική) αλλά επεμβαίνει δημιουργώντας περιστατικά που καθορίζουν την εξέλιξη.

Όσον αφορά τον ακροατή, ο ρόλος επίσης επανακαθορίζεται. Στο 4.33'' του Cage, το ακροατήριο συμμετέχει ενεργά στη 'μουσική σύνθεση'. Τον ρόλο του συνθέτη και του ερμηνευτή στη σύγχρονη μουσική εξετάζει και ο Umberto Eco στο έργο του 'Open work' (1989). Συγκεκριμένα αναφέρεται στα έργα avant-garde μουσικής, στα οποία ο εκτελεστής, έχει λιγότερο ή περισσότερο την αυτονομία να αποφασίσει και να επιλέξει όχι μόνο τον τρόπο ερμηνείας ενός καταγεγραμμένου έργου, μέσω της ταχύτητας, του φραζαρίσματος, των δυναμικών κλπ. (ρόλο που στην ιστορία της δυτικής μουσικής είχε παραδοσιακά ο ερμηνευτής), αλλά να αποφασίσει και για πιο δομικά στοιχεία της μουσικής, όπως το ποιες νότες θα παίξει, ή πόσο οι νότες αυτές θα κρατήσουν. Με έργα όπως η 'Klavierstück XI' του K. Stockhausen ή η 'Sequenza for solo flute' του L. Berio και στην 'Τρίτη σονάτα για πιάνο' του P. Boulez, η σύνθεση και το μουσικό έργο γίνεται διαδικασία, επιτέλεση, ένα πεπερασμένο σύνολο πιθανοτήτων, και ένα πεδίο επιλογών. Σε καμία περίπτωση βέβαια, δεν αναιρείται ο ρόλος του συνθέτη αλλά πια δεν δίνει στον ερμηνευτή ένα τελειωμένο μουσικό έργο, αλλά έναν αλγόριθμο δημιουργίας του. Τα έργα αυτά τα ορίζει ως 'ανοιχτά έργα'.

Ακόμα, εξετάζοντας τη διαδικασία της σύνθεσης, αναφέρει ότι στη θεωρούμενη κλασική μουσική, ο συνθέτης αποφάσιζε για την ακριβή διαδοχή των ήχων, μετέτρεπε τις ιδέες του σε συμβατικά σύμβολα τα οποία ο ερμηνευτής λίγο ως πολύ, με βάση την εμπειρία του ήξερε το πώς να τα αποκωδικοποιήσει και πώς να τα ερμηνεύσει. Το 'ανοιχτό έργο' επαναδιαπραγματεύεται τον μέχρι τότε δεδομένο τρόπο επικοινωνίας μεταξύ συνθέτη και ερμηνευτή. Ωστόσο, ο Eco αμφισβητεί κατά πόσο ο όρος 'ανοιχτό έργο' είναι ο πλέον κατάλληλος να περιγράφει μόνο έργα της σύγχρονης μουσικής, καθώς όλα τα έργα τέχνης είναι ανοιχτά σε πολλαπλές ερμηνείες τόσο από τους εκτελεστές όσο και από τους ειδικούς και το κοινό:

«το έργο τέχνης αποκτά αισθητική αξία ανάλογα με τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να ειπωθεί, να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί. Ενώ το «παραδοσιακό» έργο τέχνης

είναι μια ολοκληρωμένη και κλειστή φόρμα την ίδια στιγμή είναι και ένα ανοιχτό και δεκτικό σε ερμηνείες φαινόμενο» (Eco, 1989: 17 στο Nattiez, 1990: 83).

Ακόμα, η έννοια του μουσικού νόηματος για την πειραματική μουσική του 20^{ου} αιώνα αντιμετωπίζεται από μια διαφορετική σκοπιά. Οι Clarke, Dibben και Pitts (2010) αναφέρουν δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις των φιλοσοφικών και μουσικολογικών θεωριών που αφορούν το μουσικό νόημα. Η πρώτη αντιλαμβάνεται το μουσικό νόημα με όρους μουσικής δομής (το μουσικό νόημα είναι πρωτίστως μουσικό) ενώ η δεύτερη θεωρεί ότι το μουσικό νόημα είναι κοινωνική κατασκευή (σ. 74). Για τον Cage και τους πειραματικούς συνθέτες της εποχής, οι ήχοι δεν σημαίνουν τίποτα παραπάνω από αυτό που ήδη είναι, ήχοι. Μιλώντας για τους ήχους και το μουσικό νόημα αναφέρει τα λόγια του Immanuel Kant «Υπάρχουν δύο πράγματα που δεν χρειάζεται να σημαίνουν κάτι. Το ένα είναι η μουσική και το άλλο είναι το γέλιο»²⁷ (Sebestik, 1992).

▪ Πειραματισμός και μουσική εκπαίδευση.

Ο Brian Dennis ισχυρίζεται ότι «ο πειραματισμός με τους ήχους ικανοποιεί μία πιο βασικές ανάγκες του παιδιού, την περιέργεια, τη λαχτάρα για ανακάλυψη».²⁸ Ομοίως ο Paynter σημειώνει: «Όπως και πολλοί άλλοι δάσκαλοι, πιστεύω πως όλα τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συνθέτουν μουσική, όχι μόνο γιατί είναι βασικό στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και γιατί ωφελεί στη γενικότερη ανάπτυξη της φαντασίας και εφευρετικότητας»²⁹ (J. Paynter, 2000: 6).

Σύμφωνα με την Margaret Barrett, το παιδί παρουσιάζει μουσικο-επικοινωνιακές εμπειρίες από την πρώιμη ηλικία των 18 μηνών οι οποίες συνεχίζονται περίπου μέχρι την ηλικία των 7 χρόνων. Είτε ως ατομική έκφραση συναισθημάτων και αναγκών, είτε ως διαλογική μορφή

²⁷ «There are two things that don't have to mean anything. One is music and the other is laughter» (Sebestik, 1992).

²⁸ «Experimentation with sound satisfies one of the most fundamental drives in a young person – namely curiosity and the desire to explore» (Brian Dennis 1970: 3).

²⁹ «Like many other teachers, I have long believed that all school pupils should be encouraged to compose music, not only because it is an essential element of musical education but also because it benefits the general development of imagination and inventiveness» (J. Paynter, 2000).

επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του, το παιδί εφευρίσκει και επινοεί τραγούδια. Σ' αυτή τη δημιουργική διαδικασία, χρησιμοποιεί στρατηγικές, όπως την επανάληψη, επεξεργασία και ανάπτυξη των ηχητικών ερεθισμάτων του οικείου του περιβάλλοντος (τραγούδια, ρίμες κλπ.), αλλά και την επινόηση πρωτότυπου ηχητικού υλικού μέσω αυθόρμητων αυτοσχεδιασμών. Η Barrett εντοπίζει τη σταδιακή εξαφάνιση αυτής της διαδικασίας κυρίως στις εκπαιδευτικές πρακτικές που δεν ενθαρρύνουν και δεν εξελίσσουν την εξερευνητική ανάγκη και προδιάθεση των παιδιών (Barrett, 2006).

Ο αυτοσχεδιασμός υπήρξε το επίκεντρο της διδασκαλίας πολλών μουσικοπαιδαγωγών της εποχής και ειδικότερα του κινήματος για τη δημιουργική μουσική εκπαίδευση. Οι Self, Schafer, και Paynter αντιμετώπισαν τη σύνθεση ως το αποτέλεσμα των αυτοσχεδιαστικών προσπαθειών των παιδιών. Ο αυτοσχεδιασμός παίρνει τη μορφή μιας πειραματικής διαδικασίας μέσα από την οποία προκύπτουν μουσικές ιδέες που εξελίσσονται σε μια μουσική σύνθεση (Κανελλόπουλος 2010). Εκκινώντας από τις θέσεις του Eddie Prévost, ο Κανελλόπουλος αναφερόμενος στην παιδαγωγική λειτουργία του αυτοσχεδιασμού εισάγει τις έννοιες της «διαλογικής ανακάλυψης» και του «ανακαλυπτικού διαλόγου» (για τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό). Η έννοια της «διαλογικής ανακάλυψης» αναδεικνύει τον αυτοσχεδιασμό ως μία προσωπική εμπειρία ανακάλυψης καθώς «τα προβλήματα και οι προκλήσεις δημιουργούνται αλλά και λύνονται την ώρα της παράστασης, την ώρα της στιγμής του αυτοσχεδιασμού» (Κανελλόπουλος, 2010: 128). Η έννοια του «ανακαλυπτικού διαλόγου» αναφέρεται στις σχέσεις που χτίζονται κατά τη διάρκεια του ομαδικού αυτοσχεδιασμού και περιγράφει τις μορφές επικοινωνίας, δράσης και αντίδρασης αυτών που συμμετέχουν. Εξάλλου, ο Small θεωρεί ότι «οι σχέσεις που διαμορφώνονται σε μια μουσική πράξη είναι δύο ειδών: πρώτον αυτές μεταξύ των ήχων και των μουσικών που τους παράγουν... και δεύτερον, αυτές ανάμεσα στους ανθρώπους που συμμετέχουν» (Small, 2010/1998: 279).

Η μουσική εμπειρία γίνεται μια βιωματική λειτουργία ανακάλυψης της γνώσης. Ο Αυστραλός συνθέτης Keith Humble (1927-1995) τόνιζε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να ζήσουν μουσικές εμπειρίες και να μην περιορίζεται στην απόκτηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Humble, 1969). Η λέξη «εμπειρία» ερμηνεύεται στα λεξικά ως η γνώση που προέρχεται από την πρακτική ενασχόληση με ένα αντικείμενο ή η γνώση που στηρίζεται στην άμεση αντίληψη των πραγμάτων, την οποία προσφέρουν οι αισθήσεις μας. Ο πειραματισμός στη μουσική εκπαίδευση προσφέρει αυτές τις βιωματικές

εμπειρίες που χτίζουν την προσωπική σχέση ανάμεσα στο γνώστη και το γνωστικό αντικείμενο, ανάμεσα στο παιδί και τη μουσική.

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η μουσική εκπαίδευση στις δεκαετίες 1960-70 επιχείρησε να αναπτύξει την εγγενή ανάγκη του παιδιού για ανακάλυψη. Είναι η ίδια εποχή που η *avant-garde* και η πειραματική μουσική προβάλλουν καινούργιες αντιλήψεις στη σύνθεση. Οι νέες τάσεις στη μουσική σηματοδοτούν την ανάδειξη καινούργιων κοινωνικο-πολιτισμικών πρακτικών που επηρεάζουν μεταξύ άλλων θεσμών και την εκπαίδευση. Μέσα σ' αυτό το κλίμα ριζοσπαστικοποίησης της εκπαίδευσης, το κίνημα για τη δημιουργική μουσική προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα χώρο ανοιχτό για πειραματισμό που σημαίνει ένα χώρο για να δημιουργήσουν τα παιδιά τη δική τους μουσική.

Ένας από τους σημαντικούς μουσικοπαιδαγωγούς του κινήματος, ο Schafer (μηχανικός, συνθέτης, παιδαγωγός και συγγραφέας) γράφει συστηματικά για τη μουσική εκπαίδευση της εποχής. Στα βιβλία του "The composer in the classroom" (1965), "Ear Cleaning" (1967), "The New Soundscape" (1968), "When Words Sing" (1970), "Rhinoceros in the Classroom" (1975) περιγράφοντας τις εμπειρίες με τους μαθητές του, αναδεικνύονται προβληματισμοί για τη σχέση μουσικής εκπαίδευσης και σύγχρονης μουσικής στην τάξη. Ως δάσκαλος, εισάγει στη σχολική τάξη ιδέες για τους ήχους του περιβάλλοντος προσεγγίζοντας την φιλοσοφία του Cage. Το 1948 δημιουργεί στο Παρίσι ένα εργαστήριο για τη λεγόμενη "musique concrete" (συγκεκριμένη μουσική) εμπνευσμένο από το μανιφέστο του Luigi Russolo "The Art of Noises" (1913) και πειραματίζεται στη σύνθεση χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα.

Βασικό στοιχείο του Manhattanville Music Curriculum Project (MMCP) στις Η.Π.Α. αποτελούν οι δημιουργικές δραστηριότητες που στηρίζονται στον πειραματισμό. Στο ερευνητικό σχέδιο η λέξη κλειδί είναι η αλληλεπίδραση. Το πρόγραμμα που αναπτύσσεται σε πέντε αναπτυξιακές φάσεις (ελεύθερη εξερεύνηση - κατευθυνόμενη εξερεύνηση - ελεύθερος αυτοσχεδιασμός - κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός - επανεφαρμογή), στοχεύει να αναδείξει το παιδί ως δημιουργικό μουσικό μέσα από την ανακάλυψη, την ατομική εξερεύνηση και την κριτική σκέψη. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να παρακινεί το παιδί στην εξερεύνηση, να ενισχύει τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες, να αξιολογεί τις ενέργειές του, να παρεμβαίνει με υποβοηθητικές ερωτήσεις και να το ενθαρρύνει να εκφράζεται με τον προσωπικό του τρόπο (Λιάτσου, 2003).

Στην εργασία των Paynter και Aston 'Sound and Structure' (1992), προτείνονται 24 σχέδια εργασίας που βοηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους μουσικές συνθέσεις μέσα στο κλίμα και τις τάσεις της μουσικής του 20^{ου} αι. Οι τεχνικές που εφαρμόζονται είναι παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες στις εικαστικές τέχνες. Άξονες του βιβλίου αποτελούν οι συνθέσεις των Chavez, Bartok, Stockhausen και Messiaen ως παραδείγματα για πειραματισμό, ο ήχος και η σιωπή μέσα από τη δουλειά του Cage, Feldman, Wolff και Brown, η χρήση του τυχαίου του Cage προκειμένου να ορίσει πότε και ποιοι ήχοι θα συμβούν, οι νέοι ήχοι από το προετοιμασμένο πιάνο του Cage, η τεχνολογία ως πηγή ήχου (Blom, 2006).

Οι πειραματικές διαδικασίες στη μουσική εκπαίδευση άνοιξαν το χώρο για μία συνεργασία και συνύπαρξη όλων των τεχνών (μουσική, εικαστικές τέχνες, λογοτεχνία, φωτογραφία, χορός κλπ). Στις μουσικές παρτιτούρες του, ο Schafer χρησιμοποιεί άλλες φορές την παραδοσιακή σημειογραφία και άλλες φορές εικόνες, κείμενα κλπ. με ιδιαίτερα καλαίσθητο τρόπο έτσι ώστε πολλές από αυτές να έχουν εκτεθεί σε μουσεία εικαστικών τεχνών. Οι γραφικές αυτές παρτιτούρες εξυπηρετούν δύο βασικούς στόχους. Πρώτον, την αναπαράσταση ηχητικών γεγονότων που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν με το συμβατικό τρόπο μουσικής γραφής και δεύτερον τη χρησιμοποίηση διακοσμητικών εικόνων που δεν σχετίζονται αυστηρά με τη μουσική έκφραση, ωστόσο είναι προφανές ότι στοχεύουν στην αλληλεπίδραση με τον ερμηνευτή.

Η Basic θεωρεί πως ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια ενασχόλησης με τη μουσική, τα παιδιά πρέπει να αφήνονται ελεύθερα να εκφράζουν και να αποτυπώνουν τις μουσικές τους με τον δικό τους φυσικό τρόπο. Έτσι, η μουσική έκφραση μέσω των εικαστικών τεχνών, της λογοτεχνίας και της κίνησης αποτελεί “ένα ενιαίο αδιαίρετο όλον” και όχι μια σύνθεση διαφορετικών καλλιτεχνικών περιοχών. Η ίδια σημειώνει: «Στις πρώτες φάσεις μαθήσεως ενός οργάνου τα παιδιά φέρουν μαζί τους κατά τον αυτοσχεδιασμό και τις ‘παρτιτούρες τους’. Επειδή δεν ξέρουν ακόμα νότες, ζωγραφίζουν και περιγράφουν τις μουσικές τους φαντασίες και συχνά τις διηγούνται. Κάθε τέτοια ‘παρτιτούρα’ χωρίς εξαίρεση εκφράζει ισχυρή συναισθηματική περιοχή του παιδιού» (Basic, 1988: 66).

Παρομοίως, ο Owens προτείνει τη σύνδεση της μουσικής με αφηγηματικά κείμενα και θεατρικά δρώμενα ως ένα δημιουργικό τρόπο προσέγγισης της σύγχρονης μουσικής. Ακόμα,

σημειώνει ότι η εξοικείωση των παιδιών με τη μουσική των σύγχρονων συνθετών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες ανακάλυψης και εξερεύνησης ηχητικών πηγών όχι αναγκαστικά ‘μουσικών’ (μπουκάλια, μπαλόνια, βότσαλα, παιχνίδια κλπ., υλικά που πολλές φορές χρησιμοποιούνται από τη σύγχρονη και πειραματική μουσική). Επισημαίνει βέβαια τον κίνδυνο, η ελκυστικότητα αυτών των τεχνασμάτων να λειτουργήσει σε βάρος του μουσικού αποτελέσματος (Owens, 1986).

Οι δραστηριότητες στη μουσική εκπαίδευση μέσα από τον πειραματισμό δεν αποτελούν αυτοσκοπό ούτε συνιστούν τη μοναδική προσέγγιση στη μάθηση αλλά αποσκοπούν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που - σε συνδυασμό με ποικίλες μουσικές πρακτικές - στηρίζει την ενεργή συμμετοχή του παιδιού προκειμένου να οικοδομήσει την προσωπικότητά του. Σε ένα περιβάλλον που καλλιεργεί και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, το παιδί γίνεται ενεργό υποκείμενο, έχει λόγο, αποφασίζει, εκφράζει την άποψή του, διαφωνεί, αντιδρά. Έτσι, αναπτύσσει την αυτονομία του, δηλαδή τον αυτό-καθορισμό και τη χειραφέτησή του.

Κεφάλαιο 4^ο

Σύνθεση και πειραματισμός στην εκπαίδευση: ένα παράδειγμα

«Τα μικρά παιδιά είναι σπουδαίοι ερευνητές.... Δεν συναντούν μόνο τα όργανα, ζουν τα καθημερινά αντικείμενα με χαριτωμένο τρόπο. Παράθυρα, πόρτες, πίνακες, το κόκκαλο των παπουτσιών, ακόμα και το παιδικό παπούτσι ακούγεται διαφορετικά όταν δοθεί ο ρυθμός από τη μύτη και διαφορετικά όταν δοθεί από το τακούνι. Έχουν βρει ότι η γομολάστιχα είναι ‘όργανο’, με το οποίο στην ορχήστρα μπορούν να παιχτούν εύκολα οι παύσεις...» (Basic, 1988: 71).

Η εμπειρία μου στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είναι μικρή. Στην πορεία αναζήτησης του προσωπικού μου τρόπου προσέγγισης ενός μαθήματος μουσικής, ψάχνω να βρω ιδέες, υλικά, τρόπους που να διευκολύνουν τεχνικά ζητήματα στη μουσική αλλά ταυτόχρονα να αναδεικνύουν και να σέβονται την προσωπική σχέση του παιδιού με αυτήν. Το παράδειγμα με τον Γιάννη σίγουρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν υφίσταται στο πλαίσιο μιας ερευνητικής διαδικασίας. Επέλεξα τις δύο συναντήσεις με τον Γιάννη καθώς περιείχαν στοιχεία ενός δημιουργικού μαθήματος που θα ήθελα να εξελίξω. Η εργασία μου πάνω σε αυτές τις συναντήσεις αποτελεί ένα μέρος αυτής της πρόθεσης.

Ο Γιάννης είναι 7 χρονών. Ζει σε μία ημιαστική περιοχή στη Β. Ελλάδα, μία κωμόπολη με περίπου 6.000 κατοίκους. Εκεί είναι και το ωδείο που κάνουμε μουσική. Η περιοχή παρουσιάζει μικρή πολιτιστική δραστηριότητα (θεατρικές παραστάσεις, συναυλίες, εικαστικές εκδηλώσεις κλπ.), ενώ οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στα παιδιά για συμμετοχή σε πολιτιστικά γεγονότα είναι περιορισμένες. Εντούτοις, ο Γιάννης έχει την τύχη να συμμετέχει κατά περιόδους σε ομάδες (αθλητισμού, μουσικές κλπ.) και να δέχεται ένα σύνολο ερεθισμάτων από εκδηλώσεις πολιτισμού, αφού τον ενδιαφέρον του οικογενειακού του περιβάλλοντος για ό,τι αφορά την τέχνη και τον πολιτισμό είναι μεγάλο.

Είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό και δημιουργικό παιδί. Του αρέσει να κατασκευάζει αντικείμενα και να παίζει μ' αυτά. Έτσι, πολλά από τα παιχνίδια του είναι κατασκευές από μανταλάκια, μπαλόνια και άλλα υλικά που βρίσκει στο σπίτι του και του προκαλούν το ενδιαφέρον. Μια από τις κατασκευές του Γιάννη, μου περιέγραψε η μητέρα του. Δημιούργησε ένα μουσικό όργανο τεντώνοντας ξεφούσκωτα μπαλόνια και δένοντας τις δύο άκρες τους σε διάφορα σημεία της κουζίνας του σπιτιού του. Η πρόθεσή του ήταν να κατασκευάσει ένα

έγχορδο όργανο και να ακούσει τον ήχο του. Η ανάγκη του για δημιουργικότητα είναι έκδηλη και στο μάθημα της μουσικής. Συχνά δοκιμάζει ρυθμούς και μελωδίες στο πιάνο συνθέτοντας δικά του κομμάτια. Άλλες φορές έρχεται στο μάθημα γεμάτος απορίες από κάτι που είδε ή άκουσε.

Οι δύο αυτοσχεδιαστικές προσπάθειες του Γιάννη προέκυψαν αυθόρμητα, ως απόρροια της προσωπικής του ανάγκης να γνωρίσει καλύτερα το πιάνο. Έτσι, στην πρώτη συνάντηση δεν υπήρχε από μέρους μου ένα συγκεκριμένο πλάνο για το μάθημα. Ωστόσο, στη δεύτερη συνάντηση ο στόχος ήταν πιο συγκεκριμένος. Να ανακαλύψουμε κι άλλους τρόπους, άλλους ήχους, άλλες πηγές κλπ., να αναγνωρίσουμε στη μουσική μας σύνθεση τις γνωστές μέχρι τότε μουσικές έννοιες, να ανακαλύψουμε τις τυχόν καινούργιες και να μιλήσουμε για την εμπειρία μας.

Από τις πρώτες συναντήσεις μας, είχε έντονη περιέργεια να δει «πως είναι το πιάνο από μέσα». «Πως βγαίνει ο ήχος;» με ρώτησε. Με ανοιχτό το καπάκι του πιάνου, ο Γιάννης παρατήρησε τα εξαρτήματά του, τα υλικά τους, τη λειτουργία τους, τη συμπεριφορά τους και δοκίμασε να παίζει με τις χορδές. Γρήγορα συμπέρανε ότι ο ήχος διέφερε από τον ήχο του πιάνου όπως είχαμε συνηθίσει να τον ακούμε στο μάθημά μας μέχρι τώρα. «Μοιάζει με κιθάρα», μου είπε. «Μήπως υπάρχουν και άλλοι ήχοι που θα μπορούσαμε να ακούσουμε και δεν έχουμε ανακαλύψει ακόμα;», τον ρώτησα. Στα επόμενα μαθήματα, μπήκε κυριολεκτικά μέσα στο πιάνο και ξεκίνησε να το ανακαλύπτει σαν να ήταν η πρώτη φορά που το έβλεπε.

- Δύο συναντήσεις με τον Γιάννη

1^η συνάντηση: «Το μεταλλόφωνο, το πιάνο, οι μπαγκέτες και ο Γιάννης (μέρος α΄) »

03-03-2011

Έφερα το μεταλλόφωνο στην τάξη ως βοηθητικό όργανο και ζήτησα από τον Γιάννη να συνθέσει σ' αυτό ένα δικό του ostinato. Πήρε τις μπαγκέτες στα χέρια του και ξεκίνησε τις δοκιμές. Δεν άργησε να καταλήξει στη παρακάτω μελωδία.

το πείραμα



Μέχρι που... «ωπ...» είπε. Μόλις είχε κάνει ένα λάθος. Στη θέση του ρε έπαιξε ένα ντο. «Έτσι μου αρέσει καλύτερα!». « Ντο αντί για ρε;» τον ρώτησα. «Όχι...έτσι..μία ρε, μία ντο». Έτσι, δημιούργησε το παρακάτω δίμετρο.

το πείραμα



«Γιατί σου αρέσει καλύτερα έτσι;» Ρώτησα περίεργη για την απάντηση. «Γιατί δεν είναι συνέχεια το ίδιο», μου απάντησε.

Ο Γιάννης ξεκίνησε να παίζει το ostinato στο μεταλλόφωνο και στη συνέχεια πήρα εγώ τη θέση του, ενώ αυτός μετακινήθηκε προς το πιάνο. Κατά τη διάρκεια της μετακίνησής του 'κρατούσε' τον παλμό του κομματιού χτυπώντας τις μπαγκέτες του. Στη συνέχεια αυτοσχεδίασε

χτυπώντας τις χορδές με τις μπαγκέτες. «Το πείραμα» ήταν ένας αυτοσχεδιασμός του Γιάννη πάνω στο ostinato που ο ίδιος είχε συνθέσει.

Είδαμε το video προκειμένου να ακούσουμε και να σχολιάσουμε το αποτέλεσμα του αυτοσχεδιασμού μας. Οι ερωτήσεις που του απηύθυνα είχαν αρχικά ως στόχο να τον υποβοηθήσουν να περιγράψει τον αυτοσχεδιασμό του με μουσικούς όρους. Έτσι, στην αρχή μιλήσαμε για τον παλμό και το ρυθμό τόσο του ostinato όσο και του αυτοσχεδιασμού. Χρειάστηκε να γράψουμε στο χαρτί το ρυθμό του ostinato καθώς διευκόλυνε τη συζήτησή μας.

το πείραμα



- Μπορείς να χτυπήσεις με παλαμάκια τον παλμό του κομματιού;
- Μπορείς να καταλάβεις ποιος χτύπος ακούγεται ‘πιο δυνατά’ από τους άλλους;
- Πόσοι χτύποι ακολουθούν μετά από αυτόν; Άρα, ποιο είναι το μέτρο του κομματιού;
- Ο παλμός είναι ίδιος με το ρυθμό;
- Που αλλάζει και πως;
- Όταν ξεκινάς τον αυτοσχεδιασμό σε ποιο σημείο του ostinato μπαίνεις;
- Ποιο ρυθμικό μοτίβο παίζεις σ’ αυτό το σημείο;

Για τον Γιάννη ήταν εύκολο να απαντήσει στις ερωτήσεις μου και να αναγνωρίσει αρκετά από τα ρυθμικά σχήματα που έπαιζε με τις μπαγκέτες.

Όταν τον ρώτησα πως επέλεξε τη μελωδία του αυτοσχεδιασμού του, μου απάντησε «χτυπούσα όπου να ’ναι». Βλέποντας το video, τον ρώτησα τι παρατηρεί σε σχέση με το τονικό ύψος (ψηλές, χαμηλές νότες) και τις χορδές. Πηγαίνοντας προς το πιάνο ξαναδοκίμασε τον ήχο

των χορδών και μου απάντησε «οι χοντρές χορδές έχουν πιο χοντρό ήχο και όσο πιο λεπτές γίνονται λεπταίνει και ο ήχος! Εγώ έπαιζα όποιες να 'ναι!».

Ο ρυθμός του αυτοσχεδιασμού του Γιάννη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ξεκινάει με δέκατα έκτα στην άρση και ένα όγδοο στη θέση, ένα ρυθμικό μοτίβο που το επαναλαμβάνει και στη συνέχεια αρκετές φορές. Ενώ στην αρχή χρησιμοποιεί πολλές παύσεις, στην πορεία ο ρυθμός του πυκνώνει με όγδοα, δέκατα έκτα και παρεστιγμένα όγδοα. Το τέλος του κομματιού (και του α' αλλά και του β' μέρους) δεν είναι αποτυπωμένο στο video καθώς τεχνικοί λόγοι δυσκόλεψαν τη καταγραφή του. Το όνομα του αυτοσχεδιασμού ('το πείραμα') το επέλεξε ο ίδιος.

το πείραμα



2^η συνάντηση: «Το μεταλλόφωνο, το πιάνο, οι μπαγκέτες και ο Γιάννης (μέρος β΄)»

10-03-2011

Στην επόμενη συνάντησή μας αποφασίσαμε με τον Γιάννη να επαναλάβουμε τον αυτοσχεδιασμό μας πάνω στο ostinato ψάχνοντας κι άλλους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να δημιουργήσουμε ήχους χρησιμοποιώντας τις μπαγκέτες και το πιάνο. «Τι άλλο μπορούμε να κάνουμε με τις μπαγκέτες και το πιάνο;» τον ρώτησα. «Σκέψου πως αλλιώς μπορείς να φτιάξεις ήχους...». Ο Γιάννης ξεκίνησε να περιεργάζεται το πιάνο. Σέρνει τις μπαγκέτες του στις χορδές του πιάνου άλλοτε πιο αργά και άλλοτε πιο γρήγορα παράγοντας μια αίσθηση θορύβου. Στην πορεία ακούγοντας το ostinato, χτυπάει τις χορδές με ρυθμικά σχήματα όπως στον πρώτο αυτοσχεδιασμό του. Ενδιάμεσα χτυπάει το ξύλο του πιάνου και νότες στο μεταλλόφωνο ενώ χαρακτηριστική είναι η στιγμή που χτυπάει με τη μπαγκέτα του τη μεταλλική πλάκα του μεταλλόφωνου που βρίσκεται στο πάτωμα. Χωρίς να φύγει από τον παλμό του κομματιού βηματίζει τη μία μπαγκέτα από τη μεταλλική πλάκα προς το πιάνο χτυπώντας την στο πάτωμα. Εγώ τον ακολουθώ αφήνοντας το ostinato και παίζοντας τον ίδιο ρυθμό με αυτόν στο μεταλλόφωνο. Το σύντομο crescendo στο τέλος της πορείας της μπαγκέτας προς το πιάνο ενισχύεται και από τη δεύτερη μπαγκέτα. Αυτή η κίνησή του μου μεταδίδει την πρόθεση του να μπει στο ισχυρό μέρος του μέτρου κι έτσι επιστρέφουμε μαζί, εγώ στο ostinato κι αυτός στις χορδές.

▪ Σχόλια

Ο ρυθμός στον αυτοσχεδιασμό του Γιάννη επιβεβαιώνει αυτό που ισχυριζόταν η Basic για τον πλούτο στη μουσική των παιδιών. Μία στερεοτυπική εικόνα για την παιδική σύνθεση-αυτοσχεδιασμό από μια ενήλικη ματιά, θα ήταν μία μουσική που θα χαρακτηριζόταν από ρυθμική και μελωδική απλότητα (πιθανόν ρυθμικές αξίες όπως τέταρτα και όγδοα, επανάληψη του ίδιου ρυθμικού μοτίβου κ.α.). Αντίθετα, ο Γιάννης χρησιμοποιεί με ευκολία δέκατα έκτα, αντιχρονισμούς και παρεστιγμένες νότες. Η πορεία του ρυθμού δείχνει μια διάθεση για το χτίσιμο μιας δομής που δυστυχώς για τεχνικούς λόγους δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αυτήν.

Η μελωδία έχει επίσης ενδιαφέρον. Χωρίς ο ίδιος να έχει γνώση ποια νότα θα ακουστεί με το παίξιμο της χορδής, ανεβοκατεβαίνει στις χορδές δημιουργώντας μελωδικές γραμμές που αποτελούνται από ποικίλα διαστήματα. Εξερευνεί κατά κάποιο τρόπο την ηχητική παλέτα των χορδών, ενώ φαίνεται να έχει κατανοήσει ποιες είναι αυτές που παράγουν πιο χαμηλούς ήχους και ποιες πιο ψηλούς.

Η στιγμή του 'λάθους' στο *ostinato* είναι μια στιγμή που αναδεικνύει την επιθυμία του Γιάννη να εκφράσει την προσωπική του άποψη και την κριτική του σκέψη. Με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, μετατρέπει ο ίδιος το 'λάθος' του σε στοιχείο της μελωδίας, γιατί έτσι του αρέσει καλύτερα! Το *ostinato* αποκτά έτσι μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Ο πειραματισμός εξάλλου δίνει ακριβώς αυτή την ευκαιρία στη μαθησιακή διαδικασία. Της δοκιμής και μετέπειτα της αποδοχής ή της απόρριψης. Όπως έχει πει ο Adams «δημιουργικότητα σημαίνει να επιτρέπεις στον εαυτό σου να κάνει λάθη. Τέχνη είναι να μάθεις ποια (από αυτά) να κρατάς»³⁰ (Adams, 1997: 324).

Στη 2^η συνάντηση η ανακάλυψη είναι το κυρίαρχο στοιχείο. Ο Γιάννης ανακαλύπτει τους διαφορετικούς ήχους που μπορεί να παράγει το πιάνο. Παίρνει πρωτοβουλία και εκτός των ήχων του πιάνου επεκτείνεται και στο χώρο της τάξης. Έτσι, εξερευνώντας καινούργια υλικά με τα οποία μπορεί να κάνει μουσική, δημιουργεί ήχους από τις χορδές, το ξύλο του πιάνου, το μεταλλικό σκελετό των χορδών, τη μεταλλική πλάκα του μεταλλόφωνου, το πάτωμα.

Σίγουρα δεν μπορούμε να γενικεύσουμε το παράδειγμα του Γιάννη και να βγάλουμε συμπεράσματα για την παιδική ηλικία όπως αυτά που θα προέκυπταν από μια καλά σχεδιασμένη έρευνα. Ωστόσο, μπορούμε να παρατηρήσουμε κάποια χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις έρευνες των εθνομουσικολόγων για τις παιδικές κουλτούρες αλλά και τις αντιλήψεις των θεωρητικών των κοινωνικών επιστημών για την παιδική ηλικία.

Το μουσικό αποτέλεσμα των δύο αυτοσχεδιαστικών προσπαθειών του Γιάννη συμβαδίζει με την άποψη των εθνομουσικολόγων - οι έρευνες των οποίων έδειξαν - ότι η δημιουργική μουσική των παιδιών δεν ακολουθεί μία αναπτυξιακή πορεία από το απλό στο πιο σύνθετο. Ακόμα περισσότερο συμβαδίζει με τις απόψεις της σύγχρονης αναπτυξιακής ψυχολογίας και της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας που ασκούν κριτική στο ένα, ομοιογενές και

³⁰ «creativity is allowing yourself to make mistakes. Art is knowing which ones to keep» (Adams, 1997: 324)

παγκόσμιο παιδί, η ανάπτυξή του οποίου μελετάται εκτός του ιδιαίτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Το στοιχείο αυτό αμφισβητεί την έννοια της ιδιαιτερότητας που περιγράφει την παιδική ηλικία με τα χαρακτηριστικά ενός ελλειμματικού ενήλικα και με αρνητικούς επιθετικούς προσδιορισμούς που με τη σειρά τους τοποθετούν το παιδί στη θέση του ανίσχυρου και του εξαρτημένου.

Εξάλλου, η διαδικασία του πειραματισμού και της εξερεύνησης προσφέρει εμπειρίες για ανάπτυξη της προσωπικής κρίσης, για πρωτοβουλία, επιλογή και απόφαση, κάτι που είναι φανερό και στις συναντήσεις με τον Γιάννη. Εμπειρίες που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους να παράγουν σταδιακά τη δική τους κουλτούρα. Με αυτόν τον τρόπο όπως αναφέρουν οι James, Jenks και Prout «τα παιδιά δεν διαμορφώνονται από φυσικές και κοινωνικές δυνάμεις αλλά μάλλον κατοικούν σε έναν κόσμο που δημιουργείται από τις δικές τους ερμηνείες και από την αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες»³¹ (1998/2010: 28).

Ως μια αυθόρμητη δημιουργική πράξη και ως μία διαδικασία εξερεύνησης που παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με το παιδικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός έχει τη δυνατότητα να αναδείξει και προβάλλει τον ξεχωριστό κόσμο των παιδιών τον οποίο οι James, Jenks και Prout κατηγοριοποιούν ως 'tribal child'. Στο παίξιμο του Γιάννη το στοιχείο του αυθορμητισμού είναι έντονο. Παρασύρεται κι ενθουσιάζεται από τα καινούργια στοιχεία που ανακαλύπτει. Δεν σκέφτεται νότες, ρυθμό και μουσικές έννοιες αλλά ζει ολοκληρωτικά τη στιγμή της δημιουργίας του, όπως ακριβώς θα έκανε και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Ωστόσο, οι παιδικές κουλτούρες και τα χαρακτηριστικά τους μελετήθηκαν έξω από τη σχολική τάξη, στους χώρους που τα παιδιά καθόριζαν απόλυτα τις μεταξύ τους σχέσεις και συμπεριφορές.

Υπενθυμίζοντας τη σημασία του 'ανακαλυπτικού διαλόγου' θεωρώ πως οι συναντήσεις με τον Γιάννη φανέρωσαν σε εμένα τη δύναμη της μουσικής πράξης ως μία μορφή επικοινωνίας μέσα από την οποία αναδεικνύονται οι σχέσεις αυτών που συμμετέχουν, όπως ακριβώς συμβαίνει σε όλες τις περιστάσεις της κοινωνικής ζωής. Ο αυτοσχεδιασμός έτσι, δημιουργεί ένα 'κοινωνικό χώρο' στο οποίο το παιδί διαμορφώνει και συγκροτεί τον προσωπικό του λόγο. Όπως παρατηρεί ο Small, κάθε μουσική πράξη είναι ένα όργανο εξερεύνησης, επιβεβαίωσης και

³¹ «children are not formed by natural and social forces but rather they inhabit a world of meaning created by themselves and through their interaction with adults» (James, Jenks & Prout, 1998/2010: 28)

εκδήλωσης των σχέσεών μας. Σχέσεις που φανερώνουν τις βαθύτερες επιθυμίες και πεποιθήσεις μας και μας επανασυνδέουν με τον ίδιο μας τον εαυτό (Small, 2010/1998).

Συμπεράσματα

Ο πειραματισμός προσφέρει έναν χώρο ελευθερίας μέσα στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Θέτει υπό αμφισβήτηση την αυθεντία του δασκάλου ως μοναδικού φορέα μετάδοσης της γνώσης και καλλιεργεί το έδαφος για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που οδηγεί στον αναστοχασμό και την κατανόηση. Οι δύο συναντήσεις με τον Γιάννη είχαν χαρακτήρα πειραματικό τόσο γι' αυτόν, όσο και για μένα. Η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού πάνω στο *ostinato* προέκυψε από την περιέργεια του Γιάννη να ανακαλύψει περισσότερο το πιάνο αλλά και από τη δική μου περιέργεια να ανακαλύψω άλλους τρόπους προσέγγισης ενός μαθήματος μουσικής. Διαπίστωσα ότι ένα μάθημα που δίνει την ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες του, να πάρει πρωτοβουλίες, να επιλέξει, να δοκιμάσει, να κρίνει και να παίζει, είναι ένα μάθημα δημιουργικό και για τον δάσκαλο. Όπως σημειώνει ο Κανελλόπουλος:

«Για να καταστεί ο αυτοσχεδιασμός μια δημιουργική πρακτική και μια βαθιά και εποικοδομητική εμπειρία στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντισταθούν στην εξιδανίκευση του παρελθόντος και στην απολυτοποίηση της αξίας του, να είναι έτοιμοι να ακολουθήσουν πολυσχιδή, ακατάστατα κι απρόσμενα μονοπάτια και να εμπιστεύονται τις δυνατότητες των μαθητών να δημιουργούν αυτοσχέδιους διαλόγους *από την αρχή*»³² (Kanellopoulos, 2007: 100).

Οι ιδέες του Γιάννη στάθηκαν κίνητρο για να προβληματιστώ σχετικά με το πως θα εξελίξω τη διαδικασία, ποιο θα είναι το επόμενο βήμα, η επόμενη αφορμή και ο επόμενος στόχος. Μέσα στο πλαίσιο της προσωπικής μου αναζήτησης για ένα δημιουργικό μάθημα μουσικής, η επαφή μου με τα κείμενα - κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου - στάθηκε

³² «For improvisation to become a flourishing practice and an edifying experience within music education settings, teachers need to resist glorification of the past, to be prepared to follow messy pathways of present-tense exploration, and to trust their students' potentials to enter into improvised dialogues *from the very beginning*» (Kanellopoulos, 2007: 100).

εποικοδομητική. Εξάλλου, αυτός ήταν και ο λόγος που επέλεξα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, για έναν δάσκαλο οι προκλήσεις αντιμετωπίζονται στον χώρο και το χρόνο της γέννησής τους: στην τάξη, την ώρα της μουσικής πράξης.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Σχεδιάσμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο Π. Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – η Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 119-146). Αθήνα: Νήσος
- Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα*. Αθήνα: Νικολαΐδης Μ. - Edition Orpheus.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιάννη, Δ. (10/1987). Η κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας: Τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονα θέματα*, 31 (10), σσ. 47-55.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. in Β. Μ. Alanen L., *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (pp. 23-44). Αθήνα: EMEA.
- Basic, E. (1988). Ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα [Improvisation as a creative message], στο W. Stumme (ed.), *Ο αυτοσχεδιασμός [Improvisation]*, (σσ. 56-77), Αθήνα: Νάσος.
- Small C. (2010/1998). *Μουσικοτροπώντας: τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και Ακρόασης [Musicking: The Meanings of Performing and Listening]* (Παπασταύρου Δ., Λούστας Σ. Μεταφ.). Θεσσαλονίκη: Ιανός

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adams, S. (1997). *The Dilbert Principle*. Νέα Υόρκη: Harper Collins Publishers.
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the ‘genesis’ of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), 201-220.
- Blom, D. M. (2006). *Minimal music: roles and approaches of teachers engaging students with a contemporary art music through composing activities*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, University of Sydney, Αυστραλία., <http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/802>
- Christensen P. M. , James A. (2008). *Research with children: perspectives and practices*. Άμπινγκτον: Routledge.
- Clarke, E., Dibben N., Pitts, S.. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford University Press.
- Corea, C. (Composer). (1983). Solo Piano, Improvisations, Children’s Songs. [C. Corea, Performer] ECM.
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Harvard University Press.

- Eno, B. (1999). Foreword By Brian Eno. In M. Nyman, *Experimental Music: Cage and Beyond* (pp. 11-13). Κάιμπριτζ: Cambridge University Press.
- Davies, P. M. (1963). Music composition by children. In W. Grant, *Music in Education* (pp. 108-124). Λονδίνο: Novello & Co.
- Davies, P. M. (1985). *Music in Schools, A Personal View*. Λονδίνο: Boosey and Hawkes.
- Elliot S.N., Kratochwill T.R., Littlefield Cook J., Travers J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία : αποτελεσματική Διδασκαλία και Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fineberg, J. (1998). *Discovering Child Art: Essays on Childhood, Primitivism and Modernism*. Νιου Τζέρσεϊ: Princenton University Press.
- Fineberg, J. (1997). *The Innocent Eye: Children's Art and the Modern Artist*. Νιου Τζέρσεϊ: Princeton University Press.
- Finney, J. (2011). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music*, 28 (1), 11-26.
- Glover, J. (2011). Tributes to John Paynter. *British Journal of Music*, 28 (1), 27-34.
- Humble, K. (1969). Creative Music in the Classroom. *The Australian Journal of Music Education*, 5, 11-13.
- Hajdu, A. (2008). A Galaxy Called 'Mikrokosmos' - A Composer's View. *British Journal of Music*, 62 (243), 16-35.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kurtag, G. (1979). *Games*. Βουδαπέστη: Editio Musica Budapest.
- Kanellopoulos, P. A. (2010). Experimental music in music education: Promises and conflicts. *Beyond the Centres: Musical Avant-Gardes Since 1950*. Thessaloniki, Greece, 1-3 July 2010, <http://btc.web.auth.gr/>.
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Musical Improvisation as Action: An Arendtian Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/3: http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf.
- Kanellopoulos, P. A. (2011). Towards a Sociological Perspective on Researching Children's Creative Music-Making Practices: An Exercise in Self-Consciousness. In R. Wright, *Sociology and Music Education* (pp. 115-138). Λονδίνο: Ashgate.
- Kouvou, O. (2005). About child art: an examination of the historical identity of an influential art educational practice. *European Conference on Educational Research* (p. 7). Dublin,: University College.
- Lich, A. (2007). *Sound Art: Beyond Music, Between Categories*. Rizzoli International Publications.

- Nattiez, J. J. (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of music*. Princenton University Press.
- Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press.
- Morgan Robert, P. (1991). *Twentieth-Century Music: A History of Musical Style in Modern Europe and America*. Νέα Υόρκη, Λονδίνο: Yale University, W.W. Norton and Company.
- Nyman, M. (1999). *Experimental music: Cage and Beyond*. Κάιμπριτζ: Cambridge University Press.
- Owens, P. (1986). The Contemporary Composer in the Classroom. *British Journal of Music* , 3 (3), 341-352.
- Paynter J., Aston P. (1970). *Sound and Silence*. Κάιμπριτζ: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (2000). Making Progress with composing. *British Journal of Music Education* , 14 (1), 5-31.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Κάιμπριτζ: Cambridge University Press.
- Sebestik, M. (Director). (1992). *Ecoute* [Motion Picture].
- Trent, L.M.Y., Cooney, G., Russell, G., & Warton, P.M. (1996). Significant others' contribution to early adolescents' perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychology* , 66, 95-105.
- Varga, B. A. (2009). *György Kurtág: three interviews and Ligeti homages*. Νέα Υόρκη: University of Rochester Press.
- Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες. ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Willson, P. (1992). *The Music of Bela Bartok* . Λονδίνο: Yale University Press.
- Wright R. , Kanellopoulos P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education* , 27 (1), 71-87.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Haylles, B. (n.d.). *Piano music*. Ανάκτηση στις 30-05-2011 από Robert Schumann (1810-1856) The World's Greatest Composer: <http://robertschumann.es/piano.html>
- Children's songs*. Ανάκτηση στις 01-08-2011 από Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Children's_Songs
- Playtimes: A Century of Children's Games and Rhymes*. (n.d.). Ανάκτηση στις 01-08-2011 από The British Library:

<http://www.bl.uk/learning/langlit/playground/browseadultview.html#cm=Videos&gm=Clapping&id=120549&id2=120915>

Willson, R. B. (2002). *Contemporary music: The mind is a free creature, the music of Gyorgy Kurtag*.
Ανάκτηση στις 30-05-2011 από Central Europe Review: <http://www.ce-review.org/00/12/willson12.html>

Παράρτημα

Cd με οπτικοαουστικό υλικό (μορφή αρχείων .wmv):

john-part(a): 1^η συνάντηση: «Το μεταλλόφωνο, το πιάνο, οι μπαγκέτες και ο Γιάννης (μέρος α΄)» 03-03-2011

john-part(b): 2^η συνάντηση: «Το μεταλλόφωνο, το πιάνο, οι μπαγκέτες και ο Γιάννης (μέρος β΄)» 10-03-2011